Étude ministérielle des services aux élèves qui ont des besoins spéciaux

Rapport et recommandations du comité chargé de l'étude

Juillet 2007

Soumis par le comité chargé de l'étude ministérielle :
Lynn Aylward
Walter Farmer (président)
Miles MacDonald

2008-05178/

Étude ministérielle des services aux élèves qui ont des besoins spéciaux

Rapport et recommandations du comité chargé de l'étude

© Droit d auteur de la Couronne, Province de la Nouvelle-Écosse, 2007

Table des matières

Remerciements v

Préface vii

Contexte 1

Principaux résultats 3
Rapport du CÉPÉS 4

Recommandations 21

Conclusions 45

Annexes

Annexe A 1 : Mandat 50
A 2 : Comité chargé de l'étude ministérielle des services aux élèves qui ont des besoins spéciaux 52
A 3 : Comité consultatif 53

Annexe B : Liste des partenaires 55

Annexe C 1 : Formulaire de réponse pour les parents/tuteurs/membres de la communauté 57
C 2 : Formulaire de réponse pour les éducateurs 62

Annexe D : Rapport récapitulatif 69

Annexe E : Recommandations concernant l'éducation dans le rapport de la commission d'enquête Nunn 97

Annexe F : Ressources 98

Remerciements

Ce rapport est signé par trois personnes. Mais il n'aurait jamais vu le jour dans le délai imparti sans les contributions et l'aide de nombreux autres intervenants.

Le comité chargé de l'étude exprime sa reconnaissance aux personnes suivantes :

- les parents, les organismes et les individus qui ont fait des présentations ou des soumissions à l'oral ou à l'écrit pendant la phase de consultation de l'étude
- les conseillers scolaires et les professionnels, enseignants et organismes de défense des droits qui ont fait part de leurs commentaires et de leurs suggestions
- les membres talentueux et dévoués du personnel du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse qui ont apporté leur soutien et, en particulier, les membres du personnel de la Division des services aux élèves, de la Division des communications, de la Division des politiques ministérielles et des Services régionaux d'éducation
- Kathryn Ross, éducatrice à la retraite qui a travaillé pendant de nombreuses années au ministère de l'Éducation et au Halifax Regional School Board, pour son rôle de personne-ressource et d'agente de liaison
- et enfin le comité consultatif représentant les six organismes suivants de défense des droits :
  - l'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse (Mary Jess MacDonald)
  - le Syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse [Nova Scotia Teachers Union] (Ron Brunton)
  - la Société néo-écossaise d'autisme [Autism Society Nova Scotia] (Vicki Harvey)
  - les Services à l'enfance du ministère de la Santé (Patricia Murray)
  - l'Association des troubles de l'apprentissage de la Nouvelle-Écosse [Learning Disability Association of Nova Scotia] (Annie Baert)
  - l'Association pour la vie en communauté de la Nouvelle-Écosse [Nova Scotia Association for Community Living] (Mary Rothman).

Le comité chargé de l'étude ministérielle remercie de nombreuses personnes de leur aide et de leurs contributions importantes.

Préface

Dès qu'il a entrepris ce travail, le comité chargé de l'étude ministérielle s'est rendu compte du fait qu'étudier les services aux élèves qui ont des besoins spéciaux consistait, de fait, à étudier la situation en matière d'intégration dans les écoles de la Nouvelle-Écosse. Il est donc important de définir le contexte dans lequel il faut lire les résultats de cette étude, en s'appuyant sur les travaux de recherche et les pratiques pertinentes dans le domaine de l'égalité des chances et de l'éducation, ainsi que sur l'histoire de l'intégration dans les écoles en Nouvelle-Écosse.

En 1991, le ministère de l'Éducation a publié une déclaration sur l'intégration décrivant les rôles du ministère et des conseils scolaires de district pour ce qui était d'offrir une éducation publique appropriée à tous les élèves. Cette déclaration s'appuyait sur l'idée que l'intégration des élèves ayant « des besoins exceptionnels » dans la classe ordinaire était quelque chose qui devait se faire et qu'il fallait apporter du soutien à une telle intégration, parce que c'était la solution qui offrait les meilleures possibilités à la plupart des élèves. Comme le notait la déclaration, l'intégration des élèves ayant des besoins exceptionnels dans la classe normale était une mesure qui exigeait de profonds changements dans la manière de penser et de fonctionner du système éducatif et la mise en œuvre de cette intégration devait s'inscrire dans une perspective à long terme.

Aujourd'hui, les éducateurs sont conscients que l'intégration dans les écoles ne consiste pas simplement à prendre des décisions concernant le placement des élèves et ne concerne pas seulement les élèves dont les troubles de l'apprentissage ont été clairement mis en évidence. Une éducation qui favorise l'intégration est une éducation qui prend en compte les incapacités, le sexe de l'individu et sa sexualité, la race, la culture et la catégorie socioéconomique. L'intégration est « une attitude et un système de valeurs qui défendent le droit fondamental qu'ont tous les élèves de bénéficier de programmes et de services éducatifs de qualité appropriés en compagnie de leurs camarades » (fiche d'information sur l'intégration du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, réalisée en 2006).

Les politiques et les pratiques d'intégration en éducation de la Nouvelle-Écosse respectent la *Charte canadienne des droits et des libertés* (article 15(1)) et tiennent compte du rôle que les obstacles d'ordre systémique peuvent jouer dans l'éducation des élèves dont on sait qu'ils ont des besoins spéciaux. Les élèves qui ont des besoins spéciaux sont des apprenants qui ont besoin d'un soutien qui va au-delà de l'enseignement typique dans la salle de classe. Dans le présent rapport, nous utiliserons la définition de l'expression « besoins spéciaux » utilisée par MacKay (2006). Cette définition englobe les élèves dont on sait qu'ils sont doués ou talentueux, « à risques » ou « en difficulté » ou qu'ils ont des incapacités qui ont de la pertinence sur le plan éducatif. Les élèves qui ont des besoins spéciaux courent plus de risques de subir une exclusion sur le plan social, pour ce qui est des possibilités que la majorité des enfants canadiens prennent pour acquises (Hanvey, 2001). Comme le dit le juriste Wayne MacKay (2006), les tribunaux canadiens ont « attaché une grande valeur à l'égalité des chances et à l'élimination des obstacles systémiques » (p. 7).

D'après Porter (2004), les parents ne soutiennent les idéaux d'une scolarité favorisant l'intégration de tous que lorsqu'ils ont l'assurance que l'école accueille leur enfant à bras ouverts et que ses enseignants sont bien formés et disposent d'un soutien approprié. Les enseignants ont eux aussi

conscience que les pratiques favorisant l'intégration sont de bonnes pratiques sur le plan éducatif, dont tous les élèves profitent et qui permettent de régler les problèmes fondamentaux d'équité, de droits et de justice sociale (Bunch, 1998; French, 1998). C'est le système scolaire public que a pour responsabilité de permettre à tous les élèves de la Nouvelle-Écosse d'avoir accès à une éducation appropriée. Ce n'est pas toujours facile dans une province confrontée aux réalités géographiques, démographiques et fiscales auxquelles fait face la Nouvelle-Écosse. Il est crucial de se souvenir que « l'équité, ce n'est pas l'uniformité » (Schwarz, 2006).

Pour qu'un système public d'éducation puisse relever les défis inhérents à la formation de l'ensemble des apprenants dans le cadre de politiques et de pratiques favorisant l'intégration, il faut mettre en place des ressources et des structures de soutien suffisantes. Le présent rapport portera sur les résultats de l'étude ministérielle et sur les recommandations visant à renforcer la capacité qu'ont les écoles publiques de la Nouvelle-Écosse de réaliser les buts de l'intégration.

Contexte

En 1996, le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse a élaboré sa première politique en matière d'éducation spéciale et publié le *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale*. Les politiques et lignes directrices de ce manuel avaient pour intention de favoriser l'élaboration de programmes éducatifs pour les élèves qui ont des besoins spéciaux. Ce manuel a représenté une étape importante en vue de garantir que tous les apprenants dans la province aient accès à des programmes et à des structures de soutien répondant à leurs besoins sur le plan de l'apprentissage.

Le *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* bénéficiait de l'appui d'un texte législatif, le projet de loi 39 (*Loi concernant l'éducation*), qui « défend les principes de l'intégration, s'appuie sur les forces des partenariats et permet aux parents de participer au processus d'élaboration d'un plan de programme individualisé dans le cadre de l'équipe de planification de programme de l'école » (MacEachern, 1997).

Le *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* contenait des déclarations importantes dans les domaines suivants :

- le droit à une éducation appropriée
- le droit à une éducation de qualité et à des enseignants de qualité
- une scolarité favorisant l'intégration de tous
- la responsabilité des enseignants
- la participation des parents
- les plans de programme individualisés et la responsabilisation
- la collaboration.

Les énoncés et les politiques figurant dans le *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* ont eu un impact immédiat sur les pratiques dans les écoles publiques de la Nouvelle-Écosse.

En juin 2001, après un processus d'étude approfondi faisant intervenir des représentants de l'ensemble des intervenants en éducation, la province a publié le *Rapport du Comité d'étude de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale*. Ce rapport était un rapport d'étape sur la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale lancée en 1996. Le Comité d'étude de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale (CÉPÉS) faisait 34 recommandations dans ce rapport en vue d'améliorer encore les programmes et les services pour les élèves qui ont des besoins spéciaux.

En septembre 2003, le document du ministère de l'Éducation intitulé *Vie et apprentissage – Assurer la réussite de nos élèves* définissait un plan triennal dans lequel le gouvernement s'engageait à fournir un financement ciblé pour poursuivre l'amélioration des résultats des élèves ayant des besoins spéciaux. En 2003, le ministère de l'Éducation a également publié sa réponse au rapport du Comité d'étude de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale, intitulée *Pour des programmes et des services efficaces en éducation spéciale*. Ce document fournissait une réponse détaillée à chacune des recommandations du rapport du CÉPÉS et indiquait les mesures prises par le gouvernement pour améliorer les programmes et les services en éducation spéciale. Le document notait, entre autres, que,

si bon nombre des recommandations du rapport du CÉPÉS étaient déjà en cours de mise en œuvre, le gouvernement était conscient du fait qu'il restait encore du travail à faire. Le rapport indiquait que le gouvernement s'engageait à continuer à collaborer avec ses différents partenaires en vue d'améliorer encore davantage le milieu d'apprentissage proposé aux élèves qui ont des besoins spéciaux.

Le document *Vie et apprentissage II – Bâtir des avenirs meilleurs ensemble,* le rapport annuel de 2005–2006 de l'initiative *Vie et apprentissage II* et le plan d'action pour 2006–2007 indiquaient également les mesures prises pour répondre aux recommandations du rapport du Comité d'étude de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale.

Au début 2007, Karen Casey, ministre de l'Éducation, a nommé un comité d'étude composé de trois personnes : Lynn Aylward, Walter Framer et Miles MacDonald. Ce comité a été chargé d'effectuer une étude des services aux élèves qui ont des besoins spéciaux.

Elle a également nommé un comité de six personnes chargé de fournir des conseils au comité d'étude :

- Mary Jess MacDonald (Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse),
- Ron Brunton (Syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse)
- Vicki Harvey (Société néo-écossaise d'autisme)
- Patricia Murray (Services à l'enfance du ministère de la Santé)
- Annie Baert (Association des troubles de l'apprentissage de la Nouvelle-Écosse)
- Mary Rothman (Association pour la vie en communauté de la Nouvelle-Écosse)

Le but de cette étude des services aux élèves qui ont des besoins spéciaux était

- de déterminer si le financement fourni par le ministère de l'Éducation pour les initiatives en matière de programmes et de services individualisés avait débouché sur les résultats escomptés
- de faire des recommandations en vue d'améliorer les résultats des initiatives actuelles
- de mettre en évidence les nouveaux programmes ou les ajustements aux programmes existants que le ministère de l'Éducation devrait envisager parce qu'ils se sont avérés être des pratiques efficaces sur le plan éducatif pour les enfants et les jeunes ayant des besoins spéciaux.

Le comité était chargé de soumettre son rapport à la ministre au plus tard le 29 juin 2007.

Dans son rapport, le comité s'est appuyé sur les résultats des activités suivantes :

- consultations publiques dans le cadre de rencontres avec le public dans les huit circonscriptions des conseils scolaires de la province
- rencontres avec le directeur général, le responsable des services aux élèves et les conseillers scolaires dans chacune des circonscriptions
- consultations publiques au moyen de formulaires disponibles en ligne et sous forme imprimée (voir annexes C1 et C2)
- invitation à participer à l'étude diffusée auprès des partenaires en éducation (annexe B)

- rencontres avec les consultants de la Division des services aux élèves et avec le personnel des secteurs concernés du ministère de l'Éducation
- recherches et étude de tous les documents et rapports pertinents au ministère de l'Éducation sur les services aux élèves (voir Annexe F – « Ressources »)
- recherches et étude des publications actuelles dans le domaine de l'intégration et de la planification de programmes pour élèves qui ont des besoins spéciaux (voir Annexe F – « Ressources »).

Principaux résultats

La section « Principaux résultats » qui suit porte sur les commentaires du comité concernant les mesures prises jusqu'à présent à partir du plan de travail élaboré en réponse aux 34 recommandations du rapport du Comité d'étude de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale de 2001. L'annexe D présente un récapitulatif du processus d'étude, des réponses aux enquêtes et des soumissions collectives et individuelles, ainsi que les principaux résultats des consultations publiques et des consultations auprès des conseils scolaires.

Rapport du CÉPÉS – Mesures prises jusqu'à présent

Plan de travail en réponse au rapport du CÉPÉS (mis à jour en janvier 2007)				
N°	**Recommandation**	**Mesures prises jusqu'à présent**	**Date**	**Commentaires du comité d'étude**
1	Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires élaborent un plan de communication, en vue d'aider les gens à mieux comprendre le concept de scolarité favorisant l'intégration et d'améliorer les programmes et les services offerts aux élèves qui ont des besoins spéciaux.	• Fiches d'information : – *Adaptations* : achevée – *Intégration* : achevée – *Processus de planification de programme* : achevée – *Planification des transitions* : achevée – *Enrichissement* : achevée – *Appareils fonctionnels* : achevée • Identification et évaluation : en cours d'achèvement • *Le processus de planification de programme – Guide pour les parents* : achevé • Lignes directrices pour les orthophonistes : ÉBAUCHE • Lignes directrices pour les psychologues scolaires : ÉBAUCHE • Guide de ressources sur l'autisme : ÉBAUCHE	2004 2004 2006 2005 2007 2006 2006 2006 2006 2006 2006	Le ministère de l'Éducation a supervisé la production d'un certain nombre de ressources d'excellente qualité disponibles sous forme imprimée ou sur cassette vidéo ou DVD. Toutes ces ressources, à l'exception de celles qui sont à l'état d'ébauche, sont disponibles sur le site Web du ministère de l'Éducation. Certains documents sont au format PowerPoint. Les conseils scolaires ont suivi l'exemple du ministère de l'Éducation et produit des ressources spécifiques pour leur région. Les données des réponses indiquent que certains parents d'enfants ayant des besoins spéciaux ne sont pas au courant de l'existence des documents du ministère de l'Éducation.

	2	Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires mettent en place une terminologie commune en éducation spéciale.	• Discussions lors des rencontres avec les coordinateurs des services aux élèves des conseils scolaires et avec les cadres supérieurs du ministère et des conseils scolaires • Achèvement de l'ébauche de proposition	en cours	Cette initiative semble en être à sa dernière étape. On est parvenu à un consensus sur des « termes communs ». On n'est pas parvenu à résoudre le problème terminologique de l'expression « aide-enseignant », en raison des conventions collectives. Le ministère de l'Éducation utilise le terme « aide-enseignant » à l'alinéa 40(3)*c)* de la loi sur l'éducation et dans le *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale.* Comme les conseils scolaires doivent avoir des politiques conformes à celles du ministre, il faudrait exiger des conseils scolaires qu'ils utilisent ce terme dans leurs conventions collectives.

	3	Il faudrait que le ministère de l'Éducation, les départements des sciences de l'éducation des universités, les conseils scolaires et le NSTU travaillent en collaboration à la mise au point et à la mise en œuvre d'un plan de formation continue en cours d'emploi portant sur les programmes et les services destinés aux élèves qui ont des besoins spéciaux.	• Module sur l'intégration à l'école pour les administrateurs élaboré avec le CLÉNÉ – examen du module du CLÉNÉ pour le mettre à jour • Mise en œuvre du guide *Pour aider les élèves à réussir : programmes et services offerts par les enseignants-ressources.* • Série de documents vidéos et de guides pour aider les enseignants, en collaboration avec les conseils scolaires : – élaboration d'une vidéo sur les *Groupes d'enrichissement* – élaboration du guide accompagnant la vidéo – élaboration d'une vidéo sur les *Portfolios des talents* – achèvement d'une vidéo et d'un guide sur le coenseignement – vidéo sur les *Options dans les programmes* • Initiatives de collaboration : formation sur l'autisme (été 2005); conférence AIFS (juillet 2005); conférence sur le rattrapage en lecture au Canada atlantique (juin 2005); conférence sur l'intervention préventive (novembre 2006); conférence annuelle sur les troubles d'apprentissage • Première ébauche du guide de ressources sur les technologies fonctionnelles • Examen/mise à jour de la liste des ressources autorisées • Mise en place de l'équipe consultative provinciale sur l'autisme pour offrir des conseils sur le perfectionnement professionnel et la formation • Formation et perfectionnement professionnel sur l'autisme dans la province avec des partenaires des ministères de la Santé et des Services communautaires et des organismes de défense des droits	2002 2006 2003 2003 2004 2004 2005 2006 2005-2006 2006 en cours 2006 2005, en cours	Le ministère de l'Éducation a collaboré avec certains partenaires en éducation en vue d'offrir un certain nombre d'initiatives de perfectionnement professionnel de grande qualité. Bon nombre d'enseignants et d'administrateurs ont profité de l'occasion pour se mettre à jour dans ces domaines. L'utilisation d'enregistrements vidéo est une approche innovatrice de la diffusion des informations. Le partenariat avec les autres organismes gouvernementaux et les organismes de défense des droits est un signe positif de collaboration. Même si l'on note un certain degré de collaboration entre certains partenaires, cela ne répond pas aux attentes de la recommandation. La recommandation disait qu'il fallait que les partenaires collaborent « à la mise au point et à la mise en œuvre d'un plan de formation continue en cours d'emploi » pour les enseignants, les administrateurs, le personnel professionnel de soutien et les aide-enseignants sur « les programmes et les services destinés aux élèves qui ont des besoins spéciaux ».

	4	Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires élaborent et mettent en œuvre des sessions d'information et de formation pour les parents se rapportant à la politique en matière d'éducation spéciale, aux programmes et aux services destinés aux élèves qui ont des besoins spéciaux et aux problèmes concernant spécifiquement tel ou tel type d'incapacité spécifique.	• Recommandation liée à la recommandation n° 11. Financement ciblé offert aux conseils scolaires pour les sessions d'information pour les parents. • Exemplaires du guide *Le processus de planification de programme – Guide pour les parents*, des fiches d'information et de la présentation PowerPoint préparés et diffusés auprès des conseils scolaires (conformément à la recommandation n° 11)	2006 2006	Le guide *Le processus de planification de programme – Guide pour les parents* est un excellent outil pour répondre à cette recommandation. Il est possible qu'il faille réviser ce document maintenant qu'on est parvenu à un consensus sur la terminologie. Le passage indiquant qu'« il faudrait que les parents participent » au processus de planification de programme devrait être formulé de façon plus affirmative (« il faut que les parents participent activement ») (tout en tenant compte du fait qu'on ne peut pas forcer les parents à participer)
	5	Il faudrait que le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires, le NSTU et les départements des sciences de l'éducation des universités conçoivent et mettent en œuvre tous les ans un institut permettant d'offrir aux professionnels de l'éducation l'occasion de mettre en commun leurs pratiques.	• Instituts d'été organisés jusqu'à présent (640) • Programmes et services pour les enseignants-ressources (85) • Programmes pour les élèves qui ont de grands besoins (47) • Lignes directrices en ALS (25) • Médiation des conflits (21) • Leadership pour l'intégration à l'école (27) • Hyperactivité avec déficit de l'attention (26) • Formation sur l'autisme (institut de 7 journées) (43) • Positive and Effective Behaviour Supports (366) (Impossible d'indiquer si la même personne a assisté à plus d'un institut.)	2002 2002 2003 2003 2004 2003 2004 2005 2006	En plus des initiatives mentionnées, le ministère de l'Éducation organise une rencontre annuelle des directions d'école et rencontre régulièrement les coordinateurs des services aux élèves, conformément à la politique 1.5. L'ACSNÉ a organisé un forum d'information (en 2007) pour souligner les pratiques innovatrices dans les conseils scolaires régionaux. Le NSTU a organisé une série de tables rondes (en 2007) sur l'initiative « Le temps de l'apprentissage ». Les modules du CLÉNÉ sont disponibles tout au long de l'année scolaire et pendant les mois d'été. Le but de la recommandation était que les partenaires « conçoivent et mettent en œuvre tous les ans un institut ». Il n'y a aucune indication que cela s'est fait. Comme pour la recommandation n° 3, on a suivi l'esprit de la recommandation, mais on n'a pas pleinement réalisé ses objectifs.

	6	Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires passent en revue les pratiques actuelles des conseils scolaires en matière d'évaluation et de renvoi auprès de l'équipe de planification de programme et élaborent des lignes directrices standardisées • qui conduisent à la mise en place de pratiques dans lesquelles l'évaluation et le renvoi auprès de l'équipe de planification de programme se font de façon appropriée et en temps voulu • qui décrivent le lien qui unit en permanence l'évaluation aux pratiques d'enseignement.	• Lignes directrices pour les psychologues scolaires : ÉBAUCHE • Lignes directrices pour les orthophonistes : ÉBAUCHE	2006 2006	Pour évaluer les services offerts, il est indispensable d'avoir des lignes directrices et des mécanismes pour la production de rapports qui soient standardisés. L'analyse des carences montre que les conseils scolaires sont en train de financer et d'assurer l'embauche de personnel supplémentaire. Plusieurs conseils scolaires disent qu'ils ont encore des listes d'attente pour les services. Ils n'auront jamais assez de ressources. Les données des réponses indiquent que beaucoup de personnes ne sont pas satisfaites du processus d'évaluation et de renvoi auprès de l'équipe de planification de programme. Pendant le processus de consultation, les gens ont exprimé leur insatisfaction au comité à ce sujet.
	7	Il faudrait que le ministère de l'Éducation, les départements de sciences de l'éducation et les conseils scolaires travaillent en collaboration à la conception et à la mise en œuvre d'activités de perfectionnement professionnel pour les enseignants et les enseignants-ressources, y compris des instituts et des cours portant sur les pratiques en matière d'identification et d'évaluation.	• Cohortes à MSVU et à St. FX — Enseignants-ressources et structure élaborée pour un partenariat entre les conseils scolaires et les universités • Consultation en collaboration de la FÉPA : universités, ministère de l'Éducation, syndicats d'enseignants • Formation en rattrapage en lecture en français élaborée par les universités de la Nouvelle-Écosse et le CIRR • Formation en rattrapage en lecture pour l'immersion française en cours d'élaboration • Collaboration du ministère de l'Éducation avec l'Université Acadia en vue de permettre aux enseignants de suivre un programme de maîtrise en orientation et en counselling au Cap-Breton et dans le sud-ouest de la Nouvelle-Écosse	2002–aujourd'hui 2004 2003 2004 2006	Les initiatives mentionnées ici, comme dans les recommandations précédentes, sont d'excellentes activités de perfectionnement professionnel. L'approche de « communauté d'apprentissage professionnel » offre l'occasion aux membres du personnel d'effectuer leur apprentissage ensemble. Les enseignants disent qu'il leur faudrait plus de perfectionnement professionnel dans des domaines comme l'enseignement dans les classes intégrant tous les élèves et l'utilisation des appareils de technologie fonctionnelle. En renforçant la capacité qu'a l'enseignant d'enseigner à tout un éventail d'élèves dont les forces et les besoins sont variés, on débouchera sur un enseignement qui permettra à un plus grand nombre d'élèves de connaître la réussite.

	8	Il faudrait que le ministère de l'Éducation établisse des objectifs précis et fournisse son soutien financier à un nombre approprié de professionnels qualifiés dans le système des écoles publiques, pour faciliter le processus d'identification et d'évaluation.	• On a consacré un total de 8,4 millions de dollars de financement ciblé de 2003 à 2006 en d'améliorer les taux de services professionnels de base.	2003-2006	Le rapport d'analyse des carences montre que le financement ciblé a permis aux conseils scolaires de se rapprocher des taux *minimum* déclarés ou de dépasser ces taux minimum, qui correspondent aux normes nationales. Les taux déclarés correspondent à un niveau « *minimum* » de soutien. À mesure que les normes nationales évolueront, il faudra ajuster les taux. Wayne MacKay cite, dans son rapport sur l'intégration en éducation au Nouveau-Brunswick (2006), des taux plus faibles : (Orthophonistes : 1 p. 1000; psychologues scolaires : 1 p. 1000; travailleurs sociaux : 1 p. 3000; infirmières autorisées/auxiliaires : 1 p. 1400) MacKay tient compte de la diminution des services due au facteur des déplacements en milieu rural, qui est un facteur à prendre en compte également en Nouvelle-Écosse.
	9	Il faudrait que le ministère de l'Éducation mette en place un comité composé de représentants du NSTU et des conseils scolaires. Ce comité serait chargé d'étudier la question et de faire des recommandations, d'ici au 1er novembre 2001, concernant les mesures qu'on pourrait prendre pour s'assurer que les enseignants disposent d'assez de temps pour la planification de programme.	• 500 000 $ dans l'entente provinciale avec les enseignants	2003 et en cours	Le montant de 500 000 $ accordé en vertu de l'article 63 des conventions collectives entre le NSTU et le gouvernement est une réponse valable donnée à cette recommandation. Il s'agit aussi d'une marque de reconnaissance positive de la valeur des contributions de tous les participants au processus de planification de programme. Les parents indiquent qu'ils sont satisfaits de cette initiative. Les enseignants indiquent, dans leurs réponses, qu'ils souhaitent qu'on mentionne plus d'options dans cet article. (question qui relève des négociations collectives)

	10	Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires élaborent et mettent en œuvre un guide pour les enseignants, les administrateurs et le personnel de soutien professionnel qui clarifie les rôles et les responsabilités de tous ceux qui sont concernés par le processus de planification de programme.	• *Pour aider les élèves à réussir : programmes et services offerts par les enseignants-ressources* — achevé • *Lignes directrices pour l'ALS et l'évaluation des compétences langagières à l'oral* — achevées • *Lignes directrices pour le code de conduite* — dernière ébauche achevée (amendements à l'article 47 en cours d'approbation) • *Lignes directrices pour la planification des transitions* — achevées • *Lignes directrices pour les psychologues scolaires* — dernière ébauche achevée • *Politique de gestion des dossiers des élèves* — achevée • *La gestion des problèmes de comportement* (CAMÉF) — achevé • *Le processus de planification de programme – Guide pour les parents* — achevé, avec fiche d'information qui l'accompagne • *Lignes directrices pour les orthophonistes* — ébauche préliminaire	2002 2003 2005 2005 2006 2006 2006 2006 2006	La recommandation indique qu'il faudrait un « guide » clarifiant les rôles et les responsabilités des divers participants au processus de planification de programme. La fiche d'information « La planification de programme – Un travail d'équipe » et le guide pour les parents répondent à la recommandation.
	11	Il faudrait que le ministère de l'Éducation, en consultation avec le Comité des programmes et des services d'éducation spéciale (CPSÉS), élabore un guide à l'intention des parents sur le processus de planification de programme et sur le rôle de tous les partenaires dans ce processus.		2006	Le ministère de l'Éducation a produit un excellent guide. Il faudrait que le ministère de l'Éducation envisage de faire en sorte que, à l'avenir, les guides soient davantage centrés sur l'enfant, comme le guide du Nova Scotia Community College intitulé *Supporting Your Child at College*.
	12	Il faudrait que chaque conseil scolaire élabore et mette en œuvre une stratégie conforme à ce qui est stipulé dans le guide, afin de faire en sorte que la participation des parents au processus de planification de programme soit plus pertinente.	• Instituts d'été 2003, 2004 — Médiation des conflits pour les éducateurs travaillant sur la planification de programme avec les parents • Financement ciblé fourni aux conseils scolaires pour faciliter la mise en œuvre du document *Le processus de planification de programme – Guide pour les parents*	Voir n° 4, 5, 17 2006	Tous les conseils scolaires indiquent qu'ils ont eu accès au financement ciblé mis à leur disposition pour cette activité. D'après les indications que nous avons reçues, les sessions ont été largement suivies. Il faut continuer de mettre les fonds ciblés à la disposition des conseils scolaires pour qu'ils puissent présenter des sessions d'information tous les ans.

	13	Il faudrait que le gouvernement s'assure, par l'intermédiaire du Comité d'action pour l'enfance et pour la jeunesse (Child and Youth Action Committee, CAYAC), qu'il y a collaboration entre les différentes agences concernées, afin d'améliorer l'accès aux programmes et aux services pour les enfants et les jeunes qui ont des besoins spéciaux.	• *Manuel pour la planification des transitions* — achevé • *Brochure SDIP* — achevée • Ébauche du *Protocole pour le transfert des tâches de soins de santé spécialisées* achevée et élaborée pour les conseils scolaires et les régies régionales de la santé • Comité provincial des transitions établi dans le cadre du CAYAC • 3 sites de mise à l'essai en vue d'améliorer les options de transition après l'école secondaire en cours d'élaboration — structure en place • Augmentation du financement pour les programmes éducatifs pour les enfants et les jeunes en institution • Lignes directrices pour l'administration de médicaments aux enfants et aux jeunes d'âge scolaire • Comité des procédures médicales établi pour définir les rôles et les responsabilités et les protocoles pour le transfert des tâches	2005 2003 2003 2004 2005 2005 2006 2006	Le Comité d'action pour l'enfance et pour la jeunesse est désormais appelé Comité de politique sociale pour l'enfance et pour la jeunesse (Child and Youth Social Policy Committee). Les progrès sont lents dans la plupart des domaines, parce que les conseils scolaires ont parfois à gérer la collaboration avec plus d'une régie régionale de la santé ou plus d'un organisme de services communautaires. Cette situation découle du fait que les districts scolaires et les ministères/agences du gouvernement ne couvrent pas les mêmes régions. Les Services de diagnostic et d'intervention précoces (SDIP) entre la santé et l'éducation, qui étaient bien appréciés et bien accueillis, ne sont plus disponibles. Il faut que le gouvernement élabore, par l'intermédiaire du directeur administratif de la stratégie pour l'enfance et pour la jeunesse (ministère des Services communautaires), une approche plus complète de la gestion des questions touchant la jeunesse. Le ministère de la Santé offre des services par l'intermédiaire de l'initiative d'ICIP.
	14	Il faudrait que le ministère de l'Éducation définisse ce que sont les services de base et quels taux de service (d'après les normes reconnues par les professionnels en la matière) il faudrait fixer pour le personnel professionnel dans les écoles et au conseil scolaire.	• Financement ciblé de l'initiative *Vie et apprentissage* pour parvenir aux taux de service recommandés pour les services professionnels de base • Analyse des carences pour assurer le suivi des progrès réalisés	2003 annuel	Le ministère de l'Éducation a défini des taux *minimum* de service en se fondant sur les normes nationales. Les données actuelles datent d'il y a 10 ans. Comme indiqué plus haut, il faut que le ministère de l'Éducation suive l'évolution des normes nationales et ajuste ses taux en fonction.

	15	Il faudrait que le ministère de l'Éducation engage, dans le cadre d'un contrat à court terme, une personne qui possède un savoir-faire et des qualifications dans le domaine des applications des technologies fonctionnelles en éducation. Cette personne serait chargée de concevoir une structure pour l'acquisition, la distribution et l'offre de tout un éventail d'appareils fonctionnels et de services dans le domaine dans le système scolaire, de la maternelle à la 12e année.	• Formation d'un comité provincial • Ébauche achevée	2004	Le ministère de l'Éducation s'est mis en conformité avec les objectifs de cette recommandation. Le ministre a fourni un financement aux conseils scolaires pour les aider dans ce domaine.
	16	Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires passent en revue et mettent à jour la liste des ressources pédagogiques autorisées, afin de mettre à la disposition des enseignants et des élèves, tant en français qu'en anglais, des ressources adaptées à de multiples niveaux.	• Personnel participant à l'élaboration de la liste des ressources autorisées de façon continue • Ressources ajoutées pour *Le défi de l'excellence* et pour *Jeunes lecteurs actifs* (M–9) • Formation sur la discipline coopérative terminée pour les leaders dans les conseils scolaires	en cours	Le ministère de l'Éducation indique qu'il s'agit d'un processus se poursuivant en continu. Le CSAP cite un problème (obtenir des traductions des guides en français; pas faciles à obtenir). Le CSAP et les enseignants partout dans la province disent qu'il faut des ressources pour les classes à niveaux mutiples. Il se peut que les problèmes relatifs au CSAP affectent aussi les conseils scolaires de langue française du Nouveau-Brunswick et de l'Île-du-Prince-Édouard. Le ministère de l'Éducation peut, s'il le souhaite, explorer la possibilité d'établir un protocole interprovincial pour résoudre certains des problèmes affectant spécifiquement le CSAP.

	17	Il faudrait que le ministère de l'Éducation élabore, en consultation avec ses partenaires du système éducatif, des directives pour la conception de programmes de soutien aux élèves qui ont des besoins spéciaux au sein du système scolaire.	• Élaboration de documents de la FÉPA / du CAMÉF sur les stratégies de gestion du comportement • *Lignes directrices pour le code de conduite* – achevées • Quatre projets pilotes d'intervention en matière de comportement mis en place • Formation sur le Programme global en orientation scolaire et en counselling • Perfectionnement professionnel sur le code de conduite, FÉPA/CAMÉF • Ressource sur le comportement, *Positive and Effective Behaviour Supports* (200 écoles)	2004 2004 2004-2005 2001 en cours avril 2006	L'initiative PEBS a été bien accueillie en tant que réponse à ce problème. Comme indiqué au n° 5, 640 enseignants et administrateurs ont bénéficié d'activités de perfectionnement professionnel. Les informations du ministère de l'Éducation semblent indiquer une diminution, dans les écoles où l'on utilise le formulaire de suivi, des incidents liés au comportement (c'est-à-dire que le nombre de renvois et de suspensions a diminué). Les conseils scolaires se sont servis du financement ciblé dans le cadre de l'initiative « Pour améliorer la réussite de l'apprentissage » pour élaborer des stratégies d'intervention vis-à-vis des suspensions.
	18	Il faudrait que le ministère de l'Éducation règle, par l'entremise du comité responsable du financement de l'éducation, le problème des directives concernant la taille des classes et des exigences de financement qui s'y rapportent.	Voir le financement ciblé de l'initiative *Vie et apprentissage*.	2003–2006	Le nombre maximum de 25 élèves et de 20 élèves par enseignants de la maternelle à la 3e année sont des mesures positives. Le délai dans la mise en œuvre de la limite maximum en 4e année est décevant.
	19	Il faudrait que le ministère de l'Éducation injecte immédiatement 20 millions de dollars au cours de l'exercice financier 2002–2003 en ciblant un niveau de référence pour les services de base et des taux de service appropriés.	(Voir recommandation n° 14)		Les dépenses visant à financer les mesures de l'initiative *Vie et apprentissage* sont conformes ou supérieures à la demande de départ.
	20	Il faudrait que le Comité des programmes et des services d'éducation spéciale (CPSÉS) réexamine chaque année les services de base et fasse des recommandations au ministre concernant le niveau approprié de financement pour les services.	• Évaluation du financement pour le défi de l'initiative (projets pilotes) • Analyse des carences pour suivre les progrès en vue de parvenir aux taux recommandés	2003–2006 annuel	Il faut que le ministère de l'Éducation effectue une étude annuelle, comme indiqué. (Voir commentaires sous recommandation n° 8.)

	21	Il faudrait que le ministère de l'Éducation établisse le coût des recommandations du rapport du CÉPÉS et les inclue dans son plan de financement pour le prochain cycle budgétaire. Ce plan indiquera comment répartir le financement supplémentaire en vue de répondre aux besoins dans les domaines prioritaires suivants : • perfectionnement professionnel • soutien pour les élèves souffrant de difficultés sur le plan affectif/comportemental • les ressources pédagogiques pour les élèves qui ont des besoins spéciaux, y compris un montant spécial auquel les écoles elles-mêmes auront accès • les appareils de technologie fonctionnelle • le temps consacré par les enseignants à la planification de programme et à la mise en œuvre des adaptations et des PPI	• Voir *Pour des programmes et des services efficaces en éducation spéciale,* réponse au rapport du Comité d'étude de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale	2003	Les diverses initiatives citées dans la réponse correspondent à l'esprit de la recommandation. Les fonds supplémentaires fournis dans le cadre des initiatives de *Vie et apprentissage* et de l'article 63 (entente entre le ministre et le NSTU) reflètent le soutien du ministre et du ministère de l'Éducation.
	22	Il faudrait inclure un financement supplémentaire dans le crédit accordé aux écoles pour les ressources, afin de tenir compte du besoin de ressources pédagogiques supplémentaires pour les élèves qui ont des besoins spéciaux.	• *Jeunes lecteurs actifs* 4–6 — 50 000 $ • Rattrapage en lecture (nouvelles écoles) — 20 000 $ • *Lecteurs actifs* 7 — Ressources 95 000 $ • *Lecteurs actifs* 8 — Ressources 63 000 $ • *Le défi de l'excellence* — 40 000 $ • Trousses de mathématiques pour les enseignants-ressources — 60 000 $ • *Lecteurs actifs* 9 — Ressources • Trousses de ressources pour l'ALS — 15 000 $	2002 2003 2003 2004 2004 2004 2005 2005	Les initiatives mentionnées ici sont une première étape positive en vue de répondre à cette recommandation. Il faut en faire plus! Un des domaines cités est celui de l'offre de ressources pour les classes à niveaux multiples. Il faut plus d'outils d'appréciation du rendement de niveau B. Il faut une liste plus complète de ressources sur les aptitudes à la vie quotidienne (mathématiques fonctionnelles, soins personnels, préparation aux métiers, etc.).

	23	Il faudrait que les conseils scolaires suivent de près le déroulement des plans de programme individualisés (PPI), afin de s'assurer que l'on élabore et mette en œuvre des résultats d'apprentissage qui sont appropriés et mesurables. De surcroît, il faudrait élaborer un système cohérent pour le suivi des progrès des élèves et la réalisation des résultats d'apprentissage énoncés dans les PPI, afin de pouvoir en faire part aux parents de façon formelle.	• Modèle de PPI élaboré pour le bulletin provincial • Politique-cadre pour les bulletins révisée afin d'inclure les PPI	2003 2003	Il faut que le ministère de l'Éducation s'assure que les conseils scolaires utilisent bien le modèle pour rendre compte du PPI et offrent des activités de perfectionnement professionnel aux enseignants. La réussite du PPI dépend de l'inclusion dans ce PPI de résultats d'apprentissage appropriés et mesurables. Il s'agit d'un domaine dans lequel les enseignants disent qu'il leur faut du perfectionnement professionnel.
	24	Comme le rapport Post-Shapiro sur la formation des enseignants d'octobre 2000 le recommande, il faudrait que le ministre s'assure qu'il existe un mécanisme pour le suivi des programmes de formation des futurs enseignants et propose des changements à apporter aux politiques en la matière. Il faudrait que tous les enseignants qui finissent un programme approuvé de formation des enseignants et qui obtiennent le certificat d'aptitude pédagogique de la Nouvelle-Écosse aient suivi des cours portant sur les programmes d'éducation spéciale et fait des travaux pratiques dans le contexte de classes favorisant l'intégration de tous les élèves et ce, auprès de tout un éventail d'élèves qui ont des besoins spéciaux.	• Dialogue de la FÉPA avec les universités — rencontre — Î.-P.-É. • Rencontre du groupe du comité de liaison entre les universités et le ministère de l'Éducation avec les registraires • Rapport à la FÉPA sur la formation préalable des enseignants	2003 (3 x par an) 2004	Il s'agit d'un domaine qui préoccupe toujours les enseignants (d'après ce qu'ils disent dans leurs formulaires de réponse). Il est important de noter que la ministre a formé un comité d'étude de la formation des enseignants pour examiner ce domaine.

	25	Nonobstant les ententes contractuelles, il faudrait que le ministère de l'Éducation définisse et adopte des directives concernant les compétences ou les qualifications professionnelles pour l'embauche d'individus ayant pour responsabilité d'offrir les services de base de l'éducation spéciale (enseignants-ressources, psychologues scolaires, orthophonistes, coordinateurs des services aux élèves, etc.) et que les conseils scolaires respectent ces directives.	• Mise à jour des compétences pour les enseignants-ressources • Compétences des coordinateurs des services aux élèves • Lignes directrices concernant les qualifications des psychologues scolaires • Compétences des enseignants d'ALS • ÉBAUCHE de lignes directrices concernant les qualifications des orthophonistes • Qualifications des conseillers d'orientation	2002–2003 2002-2003 2006 2003-2004 2006 2006	Le ministère de l'Éducation a établi des lignes directrices concernant les compétences requises dans la plupart des secteurs. Il faut qu'il assure un suivi et vérifie que les conseils scolaires respectent bien ces lignes directrices. Les secteurs de l'orthophonie et de la psychologie scolaire sont régis par les exigences des organismes/agences externes concernant les qualifications des praticiens.
	26	Il faudrait que les conseils scolaires s'assurent que chaque école mette en œuvre le dispositif « Tracking Our Progress » dans le cadre de ses activités de planification de programme. Il faudrait que les conseils scolaires soumettent tous les ans au ministère de l'Éducation un rapport sur la mise en œuvre, lequel transmettrait à son tour ce rapport au Comité des programmes et des services d'éducation spéciale (CPSÉS).	• Mise à l'essai au Cap Breton Regional School Board — mise en œuvre en 2004–2005	2003–2004	Comme indiqué, a été mis en œuvre en 2004–2005. À l'heure actuelle, les conseils scolaires rendent compte de l'utilisation des fonds en ce qui a trait au financement de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale.
	27	Il faudrait que les conseils scolaires fassent le suivi des fonds affectés aux enseignants-ressources dans les écoles, afin de s'assurer que l'on utilise le personnel de façon appropriée et que les programmes et les services sont mis en œuvre de façon pertinente.	• Étude des données soumises sur les services aux élèves	annuel	Le ministère de l'Éducation fait ceci à un rythme annuel.
	28	Il faudrait que le ministère de l'Éducation mette en évidence, en consultation avec les conseils scolaires, les compétences de base des aide-enseignants qu'il faudrait inclure dans les programmes de formation des aide-enseignants.	• Mise en évidence des compétences et mise en commun avec les conseils scolaires • Élaboration en cours d'une approche conjointe de la formation avec le NSCC	2002-2003 2006	On a publié des lignes directrices, définit les compétences et entamé un programme de formation dans cinq sites du NSCC.

	29	Il faudrait que les conseils scolaires élaborent des plans à court terme et à long terme en ce qui concerne l'offre d'un accès libre aux installations éducatives et au sein même de ces installations — comme l'exige l'alinéa 64(2)*e)* de la loi sur l'éducation — et qu'ils incluent dans leur rapport annuel au ministère de l'Éducation des mises à jour concernant la mise en œuvre de ces plans.	• Élaboration d'une base de données préliminaire • Description annuelle des progrès de chaque conseil scolaire en vue d'offrir un accès libre aux édifices dans les écoles existantes et dans les nouvelles écoles — fournie au CPSÉS • Élaboration d'un modèle en vue de peaufiner les informations et le cycle de planification; fin de l'élaboration de la solution technologique pour les soumissions en ligne • Mise en œuvre prévue en septembre 2007	printemps 2004 juin 2004 2006	Le ministère de l'Éducation est parvenu à un consensus sur un modèle dans ce domaine crucial en 2006. Les conseils scolaires présentent leur rapport annuel, mais presque sans aucune cohérence d'un conseil à l'autre. Le modèle permettra de bien cibler les choses, ce qui est plus que nécessaire. Il s'agit d'un domaine que le gouvernement doit financer de façon adéquate, parce que l'accessibilité est quelque chose d'essentiel pour la plupart des élèves souffrant d'incapacités.
	30	Il faudrait que le ministère de l'Éducation prévoie un rapport annuel auprès du CPSÉS concernant les progrès réalisés dans la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale, les recommandations du présent rapport et les ressources fournies aux conseils scolaires et aux écoles pour les aider dans la mise en œuvre de la politique.	• Les conseils scolaires rendent compte des progrès réalisés dans les programmes et les services aux élèves qui ont des besoins spéciaux dans leurs plans d'affaires annuels. • Informations mises en commun avec le CPSÉS • Soumissions annuelles des données sur les services aux élèves par conseil scolaire examinées pour contrôler les taux de service	2001–2002 2002–2003 2003–2004 annuel voir n° 14	Le personnel du ministère de l'Éducation rend compte des progrès à la ministre et tient le CPSÉS au courant des progrès de façon régulière.
	31	Il faudrait que le ministère de l'Éducation étudie, en consultation avec le CPSÉS actuel, le rôle, le mandat et la composition du CPSÉS, à la lumière des responsables supplémentaires recommandées dans le présent rapport.	• Le CPSÉS a présenté son rapport. • Rapport soumis au sous-ministre • Rapport révisé et approuvé	2003 octobre 2003 2006	Ceci relève de la responsabilité du sous-ministre et a été fait.

	32	Il faudrait que le ministère de l'Éducation fournisse, en collaboration avec les conseils scolaires, des sessions de perfectionnement professionnel aux administrateurs des conseils scolaires et aux directions d'école, ainsi qu'au personnel responsable des services aux élèves, dans le domaine des compétences en médiation, afin de renforcer leur capacité de faire en sorte que les conflits se rapportant aux PPI soient résolus en temps voulu et de réduire le besoin de recourir à une procédure d'appel formelle.	• Institut d'été sur la médiation des conflits pour les éducateurs travaillant avec les parents dans la planification de programme • Leadership pour l'intégration à l'école	2003–2004 2002–2003 2004	Les mesures citées correspondent à l'esprit de la recommandation. Comme il y a toujours des changements dans le personnel, il faut que la mesure se poursuive en continu et cela devrait apparaître dans les informations sur le calendrier de mise en œuvre de la mesure.

	33	Il faudrait que le ministère de l'Éducation adopte des directives obligatoires pour la procédure d'appel au niveau des conseils scolaires, afin de s'assurer que les conflits soient résolus en temps voulu, que les recommandations soient spécifiques et que les parents participent à la sélection des membres du comité d'appel (comme cela se fait déjà dans la procédure d'appel au niveau provincial).	• *Lignes directrices pour les procédures d'appel du conseil scolaire et du ministre* examinées afin de clarifier les rôles et les responsabilités	2004 2006	Au sujet de 33 et 34 : La vraie question concerne le caractère *approprié* du programme de soutien pour les frais de scolarité. La province a pour responsabilité d'offrir un système scolaire financé à même les fonds publics qui inclut des programmes et des services pour tous les élèves, afin de leur permettre d'atteindre leur plein potentiel et d'acquérir des connaissances, des compétences et des attitudes. Les conseils scolaires ont pour obligation de prendre des dispositions en vue d'offrir une éducation et un enseignement à tous les élèves inscrits dans leurs écoles et à leurs programmes et d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes éducatifs pour les élèves qui ont des besoins spéciaux dans le contexte du cadre normal d'enseignement avec leurs camarades. Le programme de soutien pour les frais de scolarité peut être perçu comme étant un renoncement à assumer ces responsabilités. Le ministère de l'Éducation doit fournir aux conseils scolaires un financement adéquat pour leur permettre de répondre aux besoins de l'ensemble des apprenants. Certains apprenants ont besoin d'un enseignement spécialisé (avec un taux réduit d'élèves par enseignant ou avec des enseignants ayant des compétences spéciales en enseignement auprès des élèves souffrant de troubles exceptionnels comme les troubles de l'apprentissage HDA/THADA, le syndrome de Down, l'autisme grave, etc. Il convient de n'utiliser d'accord sur les frais de scolarité que lorsque le conseil scolaire n'est pas en mesure d'offrir un programme pour l'élève qui a des besoins spéciaux.
	34	Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires élaborent une trousse d'informations sur la procédure d'appel destinée à être distribuée aux parents dans les situations où il y a un conflit non résolu se rapportant aux résultats d'apprentissage du PPI ou au placement de l'enfant.	• Mise en place du programme de soutien pour les frais de scolarité • Mise à jour des règlements • ÉBAUCHE de *Manuel sur les procédures d'appel du conseil scolaire et du ministre:* approbation des règlements en cours	2004 2006 2006	

Recommandations

Le comité chargé de l'étude ministérielle fait les recommandations suivantes :

1.0 Que le ministère de l'Éducation réaffirme, dans la prochaine mise à jour du *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale*, son engagement et son soutien vis-à-vis de l'offre d'une éducation favorisant l'intégration de tous les élèves.

Le *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* de 1996 a fourni l'orientation de la politique pour ce qui est de l'éducation des élèves qui ont des besoins spéciaux. L'un des principes fondamentaux mentionnés dans ce manuel est celui d'une scolarité favorisant l'intégration de tous. Il s'est passé beaucoup de choses au cours des dernières années qui prouvent que la province s'est engagée à offrir une telle scolarité.

Toute révision du *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* devra clairement indiquer que l'offre d'une scolarité favorisant l'intégration de tous les élèves est une pratique raisonnable sur le plan éducatif et qu'il est nécessaire, si l'on veut que tous les apprenants connaissent la réussite, de soutenir pleinement les pratiques favorisant l'intégration et d'assurer pleinement leur mise en œuvre. Pour que le système éducatif public puisse relever les défis qui sont inhérents à l'offre à tous les élèves d'une éducation qui leur permette de réaliser leur plein potentiel, il faut mettre en place des ressources suffisantes et pertinentes.

Il convient de prendre en considération les observations suivantes concernant l'intégration en éducation, qui ont été transmises au comité lors de la phase de consultation :

- Pour que l'éducation favorise l'intégration de tous, il faut qu'elle soit flexible et tienne compte des besoins individuels de tous les élèves. Certains programmes spécifiques pourront exiger un savoir-faire spécifique de la part des enseignants.
- Il faut que les modèles suivis pour offrir une éducation favorisant l'intégration de tous permettent d'offrir l'enseignement en dehors du cadre normal de la salle de classe quand cela est approprié.
- Il faut prendre davantage en compte les besoins des élèves doués et talentueux.
- Il faut mettre davantage l'accent sur le modèle du coenseignement (enseignant-ressource ou enseignant de centre d'apprentissage et enseignant normal présents ensemble dans la salle de classe).
- Il faut que les ressources du programme d'études soient le reflet de la diversité des besoins des apprenants.
- Il faut plus de consultants en services aux élèves qui connaissent bien certains troubles / certaines incapacités spécifiques.
- La réussite de l'intégration à l'élémentaire ne se poursuit pas au premier cycle et au second cycle du secondaire.

- Il faut mettre en place une culture scolaire où la direction d'école offre du leadership à la fois du fait de ses connaissances en matière d'intégration et du fait de son engagement à adopter une philosophie de l'éducation fondée sur l'intégration.
- Pour que l'éducation favorise l'intégration, il faut que les éducateurs et les administrateurs acceptent l'idée que les écoles qui réussissent sont des écoles qui prennent en compte tout l'éventail des besoins éducatifs présents chez les élèves et reconnaissent que leur rôle et leur responsabilité sont de relever ces défis afin d'offrir le meilleur milieu d'apprentissage possible pour tous les élèves.

Le comité encourage le ministère de l'Éducation à examiner de près les recherches actuelles en éducation portant sur le concept « Universal Design for Learning » (UDL) ou « Universal Instructional Design » (UID). Les principes de l'UID se rapportent à l'accessibilité, à l'équité, à la cohérence et à la flexibilité dans la conception des ressources pédagogiques, des activités d'apprentissage et de l'espace d'apprentissage. Le fondement d'une scolarité favorisant l'intégration est d'effectuer une planification pertinente pour tous les apprenants et l'UID part de cette prémisse.

Le comité encourage également le ministère de l'Éducation à s'assurer qu'il prête attention à l'intégration dans le processus d'amélioration des écoles.

2.0 Que le ministère de l'Éducation nomme un consultant provincial en troubles d'apprentissage d'ici à l'automne 2008.

Le nombre d'apprenants chez qui on a diagnostiqué des troubles d'apprentissage spécifiques, un trouble déficitaire de l'attention ou de l'hyperactivité avec déficit de l'attention représentent une proportion importante, sur le plan statistique, du nombre total d'apprenants dans notre province qui ont besoin de services pour les élèves qui ont des besoins spéciaux. Pendant la phase de consultation de la présente étude, bon nombre de parents et d'éducateurs ont indiqué qu'ils se souciaient du fait que de nombreux élèves souffrant de troubles d'apprentissage, de troubles d'apprentissage graves, de trouble déficitaire de l'attention ou d'hyperactivité avec déficit de l'attention ne bénéficiaient pas, à l'heure actuelle, de services d'un bon niveau de la part de notre système scolaire.

Le consultant provincial en troubles d'apprentissage aurait les tâches suivantes :

- adopter une perspective d'envergure provinciale pour la prestation de services et les difficultés en matière de programme qui se rapportent aux élèves souffrant de troubles d'apprentissage, de trouble déficitaire de l'attention ou d'hyperactivité avec déficit de l'attention et travailler en collaboration avec les conseils scolaires en vue d'apporter des solutions viables à ce problème
- assumer la responsabilité de l'amélioration et de la supervision du programme pour les élèves souffrant de troubles d'apprentissage graves
- travailler avec les conseils scolaires en vue d'élaborer des protocoles appropriés pour l'identification, l'évaluation et la planification de programme pour les élèves souffrant de troubles d'apprentissage, de trouble déficitaire de l'attention ou d'hyperactivité avec déficit de l'attention

- jouer un rôle essentiel dans l'élaboration d'une stratégie provinciale en matière de troubles d'apprentissage
- collaborer avec le ministère de l'Éducation, le NSTU, les établissements de formation des enseignants et les conseils scolaires dans le domaine du perfectionnement professionnel
- travailler avec les ministères et agences du gouvernement afin de s'assurer qu'on réponde bien aux besoins des élèves souffrant de troubles d'apprentissage, de trouble déficitaire de l'attention ou d'hyperactivité avec déficit de l'attention
- aider les conseils scolaires à poursuivre le travail déjà entamé dans le domaine de l'élaboration d'une approche de type « Réceptivité aux interventions » pour l'évaluation et l'élaboration de programmes

Le domaine des troubles d'apprentissage est un domaine complexe et il est essentiel que le ministère de l'Éducation dispose d'un leader qui donne l'exemple dans ce domaine.

2.1 Que le ministère de l'Éducation élabore et mette en œuvre une stratégie provinciale en matière de troubles d'apprentissage pour l'année scolaire 2008–2009.

La stratégie en matière de troubles d'apprentissage de la province aurait les caractéristiques suivantes :

- Elle mettrait l'accent sur l'importance de l'identification dès les premiers stades et de l'intervention préventive en vue d'aider les élèves à relever les défis de l'apprentissage.
- Elle mettrait en avant les pratiques exemplaires en la matière.
- Elle aiderait à mettre en évidence les ressources et les structures de soutien nécessaires pour mettre en place des services et des programmes efficaces.
- Elle organiserait des activités de perfectionnement professionnel appropriées pour le personnel et des activités de mise en commun des informations avec les parents.

Les initiatives de la province et des conseils scolaires dans le domaine des troubles relevant de l'autisme au cours des dernières années ont été bien accueillies et se sont avérées efficaces. On a fait beaucoup de bon travail dans ce domaine très dynamique et controversé de l'élaboration de programmes. La réussite des diverses initiatives confirme l'importance de la collaboration et de la coopération entre agences et du leadership du ministère de l'Éducation. Il faut une coordination provinciale du même ordre au moment présent dans le domaine de l'élaboration de programmes pour les élèves souffrant de troubles d'apprentissage.

3.0 Que la ministre de l'Éducation et le gouvernement annoncent la fin du programme d'aide pour les frais de scolarité à compter du 30 juin 2010.

Pendant la phase de consultation de la présente étude, certains parents et élèves inscrits à des écoles d'éducation spéciale privées ont fait les demandes suivantes :

- avoir des programmes dans les écoles publiques qui soient comparables à ceux qui sont offerts dans les écoles privées spécialisées en éducation spéciale
- supprimer la limite du nombre d'années pour lesquelles on offre un soutien pour les frais de scolarité

- avoir un plus grand nombre d'écoles privées/spécialisées en éducation spéciale
- financer l'intégralité des coûts associés au placement de l'élève dans une école qui ne fait pas partie du système public lorsque le conseil scolaire n'est pas en mesure de répondre aux besoins de l'élève
- envisager sérieusement la nomination d'un médiateur pour remplacer le processus actuel d'appel des demandes d'accord ou de soutien pour les frais de scolarité

Les parents ont toujours été et continuent d'être d'ardents défenseurs de leurs enfants. Lorsque ces parents ont le sentiment que le système scolaire public n'est pas parvenu à répondre aux besoins de leur enfant, ils font des sacrifices sur le plan financier pour que leur enfant puisse s'inscrire à une école privée.

Le comité d'étude a conscience des difficultés auxquelles ces familles sont confrontées. Cependant, le vrai problème pour le comité est la question de savoir si le programme de soutien pour les frais de scolarité est approprié dans le cadre de l'éducation publique. L'accès à ce programme est limité, puisque deux des écoles sont dans la région métropolitaine d'Halifax et une est dans la vallée d'Annapolis.

Le gouvernement a pour responsabilité « d'établir un système scolaire financé par les deniers publics dont le mandat principal est d'offrir des programmes et des services éducatifs qui permettent aux élèves de développer leur potentiel et d'acquérir les connaissances, les compétences et les attitudes dont ils ont besoin pour contribuer à renforcer la santé et la prospérité de la société et la durabilité de l'économie » (page 3 de la loi sur l'éducation). Le conseil scolaire a pour obligation de « fournir l'éducation et l'enseignement aux élèves inscrits dans ses écoles et programmes » et d'« élaborer et [de] mettre en œuvre, pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, des programmes d'enseignement intégrés aux programmes ordinaires offerts aux élèves du même âge » (page 53 de la loi sur l'éducation).

Le ministère de l'Éducation a, par conséquent, pour obligation d'apporter aux conseils scolaires un financement adéquat leur permettant de répondre aux besoins de tous les élèves sur le plan de l'apprentissage, y compris ceux qui ont des besoins spéciaux. Certains apprenants peuvent avoir besoin, à certains moments, d'un enseignement spécialisé, par exemple dans un contexte où le nombre d'élèves par enseignant est faible ou auprès d'enseignants possédant des compétences spécifiques en enseignement auprès des élèves qui ont des troubles d'apprentissage. Cependant, lorsque l'équipe de planification de programme de l'école, dont les parents de l'élève font partie, et le conseil scolaire ont décidé qu'il n'était pas possible de répondre aux besoins de l'élève sur le plan de l'apprentissage dans le cadre du système scolaire du conseil scolaire, alors il faut suivre un processus décrit en détail dans les lignes directrices concernant les accords sur les frais de scolarité pour les élèves qui ont des besoins spéciaux (1997). Ce processus permet aux conseils scolaires d'envisager la mise en place d'accords concernant les frais des scolarité avec des écoles privées afin de financer le placement d'élèves qui ont des besoins spéciaux et l'élaboration de politiques en vue de répondre aux besoins dans le concept spécifique de tels élèves. Il est important de noter que les lignes directrices concernant les accords sur les frais de scolarité exigent du conseil scolaire d'origine de l'élève placé dans une école privée qu'il continue d'assumer ses responsabilités concernant la vérification et l'évaluation des progrès de l'élève tout au long de l'année scolaire.

Le comité pense que la disposition 64(3)*c)* de la loi sur l'éducation sur les accords concernant les frais de scolarité permet de régler de façon adéquate les situations où les élèves ont besoin de services ou de programmes qui ne sont pas disponibles ou auxquels ils ne peuvent pas avoir raisonnablement accès au sein de leur conseil scolaire régional. Le comité recommanderait qu'on révise le processus d'appel actuel concernant la disposition sur les accords concernant les frais de scolarité afin de garantir que ce processus ne soit pas injustement onéreux pour les parents.

3.1 Que la ministre de l'Éducation transfère aux conseils scolaires tous les fonds (unité de financement des frais de scolarité et supplément, frais administratifs) affectés à l'heure actuelle au programme d'aide pour les frais de scolarité, pour aider les conseils scolaires dans leurs efforts en vue d'offrir des programmes et des structures de soutien adaptés aux élèves ayant des troubles d'apprentissage.

Le coût du programme de soutien pour les frais de scolarité en 2006–2007 est d'environ 1 million de dollars.

3.2 Que la ministre de l'Éducation renforce les ressources et les structures de soutien qui sont en place à l'heure actuelle pour le programme destiné aux élèves qui ont des troubles d'apprentissage graves (TAG), afin de garantir que tous les élèves qui ont besoin de ce programme y aient accès.

Bon nombre de conseils scolaires se sont servis de financements ciblés pour embaucher des enseignants itinérants qui offrent un soutien spécialisé à des élèves choisis et des conseils à leurs enseignants ou qui ont mis sur pied des classes et des cours en commun pour ces élèves. À l'heure actuelle, le programme pour les TAG a réussi à offrir du soutien à environ 600 élèves dans la province dans leur communauté d'origine.

Lors de la mise en place du programme pour les TAG au milieu des années 1990, le but du ministère de l'Éducation était d'améliorer l'égalité d'accès à l'enseignement spécialisé pour les élèves souffrant de troubles d'apprentissage graves partout dans la province. Le ministère de l'Éducation a réaffecté des fonds qui avaient auparavant été utilisés dans le cadre d'un programme géré par la CESPA pour aider un petit nombre d'élèves (environ 65) inscrits dans des écoles privées pour élèves souffrant de troubles d'apprentissage.

Malheureusement, les fonds consacrés à ce programme n'ont pas augmenté depuis 10 ans. Les fonds disponibles aujourd'hui en 2007 ne peuvent donc financer qu'un nombre inférieur d'enseignants. Bon nombre d'élèves qui pourraient tirer profit d'un soutien plus intensif et plus spécialisé n'ont pas accès à ce soutien en raison du nombre limité de places dans le programme. Si ce programme était financé de façon plus adéquate, on pourrait offrir un soutien plus intensif à un plus grand nombre d'élèves. De surcroît, on pourrait offrir le programme pendant plus de deux ans, qui est la limite maximum que la plupart des conseils scolaires ont dû imposer pour faire face au nombre de demandes. Il faudrait également envisager d'examiner les modèles de

prestation de services pour les programmes pour les TAG dans chaque conseil scolaire, en vue d'explorer des options plus flexibles pour le placement et pour l'élaboration de programmes.[5]

4.0 Que le ministère de l'Éducation fasse, pour chaque conseil scolaire, une vérification du rôle et de l'affectation des aide-enseignants.[6]

La question la plus importante qui devrait guider cette vérification est la suivante : quel rôle et quelle responsabilité le poste d'aide-enseignant doit-il avoir dans les efforts faits par le système scolaire public en vue de renforcer sa capacité de répondre aux besoins spéciaux de ses élèves?

Le poste d'aide-enseignant est un poste important dans la mise en œuvre, dans les écoles publiques, des politiques et des pratiques favorisant l'intégration de certains élèves qui ont des besoins spéciaux. Cependant, s'il y a une certaine confusion concernant le rôle des aide-enseignants ou qu'ils ne sont pas affectés de façon appropriée, cela risque d'avoir un impact négatif à la fois sur les élèves et sur les buts de l'intégration à l'école dans sa globalité. Les enseignants dans la salle de classe sont souvent incertains concernant le travail en collaboration avec les aide-enseignants. Si les rôles de l'aide-enseignant ne sont pas clairs, cela peut entraîner une diminution de l'interaction entre les élèves souffrant d'incapacités et l'enseignant dans la salle de classe (Hill, 2003). Lors d'une étude sur l'éducation spéciale en Colombie-Britannique, bon nombre de parents ont exprimé leurs préoccupations concernant le fait que leurs enfants recevaient leur enseignement d'aide-enseignants et non d'enseignants (Siegel et Ladyman, 2000). Il est vital de se souvenir que tous les élèves ont droit à une éducation de qualité et à des enseignants qualifiés (*Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* de la Nouvelle-Écosse, p. 13).

Au cours du processus de consultation, les aide-enseignants nous ont fait part de leurs préoccupations spécifiques concernant les responsabilités de leur emploi par rapport aux études et à la formation requises et du rôle qu'ils jouent dans le processus de planification de programme pour les élèves qui ont des besoins spéciaux. Les informations fournies par les parents et les aide-enseignants au cours de notre étude nous montrent que bon nombre d'aide-enseignants n'ont que peu ou pas du tout de temps pour consulter les enseignants à qui on leur a demandé d'apporter leur soutien. De surcroît, ils se livrent souvent à des activités qui dépassent les responsabilités de leur emploi : rendre compte du travail aux parents, planifier et lancer des activités d'apprentissage et évaluer les progrès des élèves.

Les parents expriment leurs préoccupations concernant la préparation générale et spécialisée dont les aide-enseignants ont besoin pour pouvoir répondre aux besoins individuels des élèves et la flexibilité des heures qui leur sont affectées. De surcroît, bon nombre de parents ont le sentiment qu'il est nécessaire d'examiner le rôle pratique que l'aide-enseignant joue dans la salle de classe /

---

[5] Le comité remercie les professionnels de la santé de l'équipe « Clinical Neurosciences and Rehabilitation » du IWK Health Centre de leur formulation succincte du problème.

[6] Le terme « aide-enseignant » fait référence à toute personne employée par un conseil scolaire dont le travail correspondant à la description des tâches apparaissant dans le document *Directives pour les aide-enseignants et les aide-enseignantes* (1998).

dans la vie de l'élève. Les parents aimeraient voir la mise en place de lignes directrices concernant la continuité des services offerts par les aide-enseignants.

Bon nombre de parents d'élèves souffrant d'incapacités expriment leurs préoccupations concernant le soutien dont disposent leur enfant dans l'école en parlant de la nécessité de « se battre » pour obtenir du temps avec l'aide-enseignant. Ils disent que le poste d'aide-enseignant est devenu synonyme de programme individualisé pour beaucoup de familles. Même si les *Directives pour les aide-enseignants et les aide-enseignantes* de la province disent que les aide-enseignants sont attribués aux enseignants pour les aider à répondre aux besoins de leurs élèves, il semble que, dans la pratique, bon nombre d'aide-enseignants soient de fait affectés à des élèves spécifiques. L'affectation d'un aide-enseignant à un enseignant ou à une salle de classe ne garantit pas la conception et la mise en œuvre d'un programme éducatif approprié pour tel élève spécifique.

Le comité s'inquiète beaucoup du fait que l'on a créé un « marché éducatif » à forte concurrence pour ce qui est de l'affectation et de la supervision des services d'aide-enseignant et que ce « marché » risque de renforcer encore davantage les inégalités systémiques qui existent déjà et d'en créer de nouvelles. Ce « marché » concurrentiel découle en partie du niveau limité de ressources et de savoir-faire au niveau de l'école et du processus très difficile de prise de décisions qui s'ensuit concernant l'affectation de structures de soutien appropriées pour les enseignants et pour les élèves.

La demande en matière d'aide-enseignants et le rôle des aide-enseignants ont changé et augmenté de façon importante depuis l'élaboration et la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale en 1996. Les conseils scolaires disent que, même si les inscriptions sont en baisse, le nombre d'élèves qui ont des besoins spéciaux dans leurs écoles augmente en pourcentage des effectifs d'élèves. Le total des dépenses de salaires dans la province pour les aide-enseignants d'après les conseils scolaires a triplé entre 1994–1995 et 2003–2004 (rapport Hogg, p. 53) (34 671 509 $). Le comité se demande si le rôle de l'aide-enseignant, défini au départ dans le cadre de l'élaboration des *Directives pour les aide-enseignantes et les aide-enseignants* de 1998, est bien compris par les administrateurs des conseils scolaires, les directions d'école, les enseignants et les aide-enseignants.

Nous pensons qu'il faut examiner de façon approfondie ce secteur important des services de soutien. Le comité souhaite qu'on clarifie le rôle des aide-enseignants pour ce qui est du soutien aux programmes et aux services pour les élèves qui ont des besoins spéciaux. Le comité souhaite aussi lancer l'avertissement suivant : si on réduisait le nombre d'aide-enseignants sans augmenter le nombre d'enseignants, alors de toute évidence la capacité de répondre aux besoins de tous les élèves s'en trouverait réduite. Ceci se ferait au détriment du système.

5.0 Que les principes de l'enseignement différentié fassent partie intégrante de la création et de la présentation de tous les programmes d'études et de toutes les ressources didactiques et pédagogiques, ainsi que des activités de perfectionnement professionnel liées à ces programmes et à ces ressources.

Il faut que la Division des services de langue anglaise du ministère de l'Éducation continue de consulter la Division des services aux élèves aux points cruciaux dans le cycle d'élaboration des programmes d'études. Les enseignants, les administrateurs et les consultants en services aux élèves indiquent qu'il faut que les programmes servent de points de départ importants dans la planification des programmes et des unités d'étude pour les élèves ayant besoin d'adaptations ou d'un PPI. Il faut aussi que le ministère de l'Éducation ou les conseils scolaires régionaux cherchent à déterminer dans quelle mesure l'enseignant et les ressources pédagogiques sont accessibles à tous les apprenants.

6.0 Qu'on encourage les conseils scolaires à élaborer un processus pour faciliter le prêt d'appareils de technologie fonctionnelle quand ils ont de tels appareils en surplus par rapport à leurs besoins actuels.

On pourrait faire partager par les conseils scolaires le coût de certains appareils de technologie fonctionnelle, en planifiant les besoins en collaboration ou en effectuant des achats en gros. De surcroît, chaque conseil scolaire pourrait, grâce à un système de prêt direct de conseil scolaire à conseil scolaire, mettre son équipement à la disposition des autres conseils scolaires tant qu'il n'en a pas besoin. Le *Guide sur la technologie fonctionnelle* de 2006 est en faveur de ce concept. Le prêt d'appareils de technologie fonctionnelle pour une période courte ou longue pourrait aider un conseil scolaire éprouvant des retards dans le processus de commande ou d'achat d'appareils ou permettre à une équipe de planification de programme d'évaluer les bienfaits potentiels de tel ou tel appareil pour un élève spécifique. Le guide mentionne également le programme de recyclage technologique de la Nouvelle-Écosse, qui est une source de matériel informatique ou apparenté remis à neuf. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse peut choisir de faciliter ce service de prêt en établissant un « registre de prêt » sur son site Web. Chaque conseil scolaire pourrait alors afficher au registre le ou les appareil(s) disponible(s) pour le prêt ou afficher une annonce demande de l'équipement pour une durée courte ou longue.

7.0 Que le ministère de l'Éducation examine et mette à jour la liste des ressources pédagogiques autorisées pour garantir l'accès à des ressources multi-niveaux et à des ressources sur les aptitudes à la vie quotidienne au secondaire.

Il faut que les enseignants du secondaire aient accès à des ressources pédagogiques correspondant à divers niveaux d'alphabétisation et dont le contenu est adapté à tout l'éventail des apprenants présents dans leur salle de classe. Comme indiqué à la recommandation 18.0, il faut prêter une attention toute particulière aux programmes pour les élèves qui ont des besoins spéciaux à mesure qu'ils s'approchent de la fin de la phase de leurs études dans le système scolaire public et qu'ils se préparent à faire la transition vers l'âge adulte.

Le fait d'avoir accès à des ressources à niveaux multiples et à des documents axés sur l'enseignement des aptitudes à la vie quotidienne faciliterait la planification de programmes individualisés et la différenciation de l'enseignement afin de répondre aux besoins de tous les apprenants.

8.0 Que le ministère de l'Éducation étudie avec le Conseil scolaire acadien provincial la possibilité d'avoir accès aux services et aux ressources des conseils scolaires francophones du Nouveau-Brunswick ou de l'Île-du-Prince-Édouard dans le cadre de la structure de la Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique (CESPA).

La nature unique du CSAP exige du ministère de l'Éducation qu'il travaille en collaboration avec ce conseil scolaire pour étudier la possibilité d'établir un partenariat de coopération avec d'autres conseils scolaires de langue française dans les provinces voisines. S'il y a la moindre possibilité d'aider le CSAP en explorant cette piste, il faudrait l'explorer.

Bon nombre des problèmes auxquels sont confrontés les conseils scolaires sont amplifiés par le mandat provincial du CSAP. Les problèmes de déplacement et les défis qu'il y a à attirer et à retenir du personnel qualifié dans le secteur des enseignants-ressources, des orthophonistes et des psychologues scolaires ont été mentionnés au comité d'étude. On s'inquiète également du délai dans la réception des documents importants pour le programme d'études, qui doivent être traduits. Le perfectionnement professionnel du personnel présente des difficultés sur le plan logistique et coûte très cher.

L'équipe chargée de l'étude est impressionnée par la détermination et l'attitude positive du personnel et des conseillers scolaires du CSAP dans leurs efforts en vue d'offrir des possibilités éducatives à tous leurs élèves dans des circonstances difficiles.

9.0 Que le modèle de prestation et les taux de base concernant les services pour le personnel des services aux élèves se fondent sur l'analyse des besoins, les réalités des contraintes de déplacement et le nombre d'écoles auxquelles sont destinés les services.

La supervision des orthophonistes et des psychologues scolaires est difficile, en raison de la nature spéciale des services fournis. Il s'agit d'un domaine qu'il faut améliorer grâce à la coopération entre les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation.

Le comité d'étude considère qu'il faudrait renforcer le rôle des conseillers d'orientation dans des domaines comme la planification des transitions, la collaboration entre agences et les problèmes de comportement et de santé mentale.

Les taux fixés dans le rapport du CÉPÉS s'appuient sur des normes nationales minimum et sur un modèle de prestation de services de 12 mois.

On s'entend, de façon générale, sur le fait que ces taux minimum ont constitué une étape positive et que les conseils scolaires régionaux ont fait de gros efforts pour respecter ces taux, avec plus ou moins de réussite.

L'analyse des carences fournie par le ministère de l'Éducation pour 2006–2007 montre que la capacité de respecter ces taux, avec le financement qui leur correspond, varie d'un conseil scolaire

régional à l'autre. Dans le domaine de l'administration des services aux élèves, par exemple, tous les conseils scolaires sauf deux se trouvent bien en dessous du taux de 1 pour 7000. Le fait que six conseils scolaires se situent bien en dessous du taux est interprété par le comité d'étude comme reflétant le fait que ces conseils scolaires doivent répondre à la demande en matière de programmes et de services dans leur région. Les deux conseils scolaires régionaux qui ne se situent pas en dessous du niveau ou juste au niveau ont peut-être des arrangements différents en matière de dotation en personnel.

Sur le plan géographique, la disponibilité de ces spécialistes et l'augmentation de la demande en matière de services de soutien sont des facteurs qui empêchent d'utiliser les taux comme seul et unique guide en vue de définir la dotation en personnel pour ces domaines de soutien. La définition des besoins est peut-être l'aspect le plus difficile de cette recommandation, mais l'adoption d'un système d'information provinciall faisant intervenir le modèle de PPI de la province permettrait d'obtenir d'excellentes informations en vue de déterminer les besoins. (Voir recommandation n° 10.)

C'est dans le domaine des orthophonistes et des psychologues scolaires que toutes les parties concernées expriment leurs plus grandes préoccupations et c'est tout particulièrement vrai dans les régions rurales. La plupart des régions disent qu'il y a de longues listes d'attente pour l'évaluation et un accès insuffisant aux services directs et aux programmes spécifiques. Les pressions qui s'exercent sur le personnel itinérant et sur les membres du personnel des conseils scolaires en matière de déplacements constituent des obstacles importants freinant la prestation des services. Les écoles qui ont des effectifs plus réduits et qui sont très éloignées les unes des autres présent des défis particuliers. Les conseils scolaires décrivent leurs difficultés à trouver des orthophonistes et des psychologues scolaires qualifiés pour l'embauche.

Taux actuels fixés par le rapport du CÉPÉS :

Enseignants-ressources / enseignants en centre d'apprentissage : 1 pour 165
Orthophonistes : 1 pour 2000
Psychologues scolaires : 1 pour 2500
Administrateurs des services aux élèves : 1 pour 7000

Taux recommandés

Le comité recommande les taux suivants pour les services de base :

Orthophonistes : 1 pour 1500 d'ici à l'année scolaire 2008–2009
Psychologues scolaires : 1 pour 2000 d'ici à l'année scolaire 2008–2009
Coordinateurs des services aux élèves : 1 pour 3500
Conseillers d'orientation : 1 pour 500
Enseignants-ressources / enseignants en centre d'apprentissage : 1 pour 150

Il convient de noter que le rapport MacKay (2006) portant sur l'éducation spéciale au Nouveau-Brunswick recommande des taux nettement inférieurs aux taux actuellement en vigueur en Nouvelle-Écosse. Le rapport MacKay recommande les taux suivants, qui prennent en compte les réalités des communautés rurales et des déplacements :

Orthophonistes : 1 pour 1000
Psychologues scolaires : 1 pour 1000

10.0 Que les conseils scolaires protègent l'affectation des enseignants-ressources et des enseignants en centre d'apprentissage et fournissent au moins 0,5 unité (ÉTP) par école.

Le rapport d'analyse des carences produit par le ministère de l'Éducation à partir des informations fournies par les huit conseils scolaires est encourageant. Ce rapport indique que les conseils scolaires font des efforts en vue de combler le fossé séparant les nombres recommandés de professionnels pour les services de base (d'après les moyennes nationales du rapport du CÉPÉS de 2001) et le nombre de personnes travaillant à l'heure actuelle dans les conseils scolaires. Le comité est conscient que les directions d'école ont besoin de beaucoup de flexibilité dans l'attribution des tâches aux enseignants de leurs écoles pour pouvoir offrir le programme complet des écoles publiques de la Nouvelle-Écosse. Il est tout particulièrement difficile pour les administrateurs des écoles secondaires de trouver un emploi du temps réaliste pour les programmes.

Cependant, l'accès aux programmes des écoles publiques dépend du travail d'une équipe de planification de programme compétente dans l'école. Le poste d'enseignant-ressource ou d'enseignant en centre d'apprentissage est un poste clef dans cette équipe. Il faut également que chaque école dispose de professionnels bien formés en place pour mettre en œuvre et évaluer les programmes pour les élèves qui ont des besoins spéciaux. Les postes d'enseignant-ressource et d'enseignant en centre d'apprentissage dans les écoles sont vitaux si on veut assurer une bonne planification des programmes pour tous les élèves, mais ils sont absolument cruciaux pour les élèves qui ont des besoins spéciaux. Le comité d'étude est tout particulièrement impressionné par le poste d'animateur des services aux jeunes utilisé par le Strait Regional School Board.

11.0 Que les ministères de l'Éducation et des Finances du gouvernement s'engagent à mettre en place et à financer un système d'information d'envergure provinciale sur les élèves qui soit conforme aux exigences des écoles publiques.

Les informations jouent un rôle vital pour assurer le suivi des programmes et des services offerts, mais aussi dans l'affectation des ressources. On pourrait plus facilement déterminer les besoins si on disposait d'un système d'information d'envergure provinciale. Ce système déboucherait sur une réponse plus équitable que le système actuel aux besoins qui sont mis en évidence.

Le fait d'avoir un système d'information d'envergure provinciale aiderait à uniformiser l'accès aux informations importantes pour la planification de programme pour tous les élèves. Pour certains élèves qui ont des besoins spéciaux, la disponibilité d'informations essentielles joue un rôle crucial dans la transition d'un niveau à l'autre au sein de l'école. Lors du processus de consultation de cette étude, les parents ont parlé du fait qu'ils étaient obligés de « recommencer à

zéro » chaque année avec le personnel de l'école par rapport aux besoins spécifiques de leur enfant. Cette situation découle souvent du renouvellement du personnel de l'école (aide-enseignant, enseignants en salle de classe, enseignants-ressources et enseignants en centre d'apprentissage ou administrateurs scolaires).

De plus, il faudrait exiger une norme provinciale pour les bulletins et l'utilisation systématique du modèle de plan de programme individualisé de la province.

12.0 Que la ministre demande au vérificateur général d'examiner le modèle de prestation de services pour les orthophonistes, afin de déterminer s'il est aussi efficace qu'il pourrait l'être.

L'accès aux services dans ce domaine constitue une préoccupation importante. Les parents parlent de longues listes d'attente, d'un manque de services directs et de l'interruption des services pendant les mois d'été. L'absence d'une transition en douceur entre les services offerts par le ministère de la Santé et les services offerts par le ministère de l'Éducation lorsque l'enfant entame sa scolarité est une source de frustration pour les parents. Les conseils scolaires (en particulier dans les régions rurales) s'inquiètent de la disponibilité d'un personnel qualifié, de la nature itinérante du service et de la demande forte en matière d'évaluations. Le CSAP est confronté à des défis importants sur ces questions. En raison de la nature spécialisée du service, les conseils scolaires disent qu'il est plus difficile d'offrir de superviser et de diriger de façon adéquate les orthophonistes. Certains orthophonistes disent que leur travail est devenu un travail continu d'évaluation et de rédaction de rapports, au lieu d'être un travail de fond d'offre de services ou de conseils.

Le comité a reçu une soumission informelle des centres de traitement des troubles de l'audition et du langage de la Nouvelle-Écosse. Le comité pense qu'on pourrait renforcer les capacités du système en faisant appel à des techniciens des troubles de la communication. Les centres de traitement des troubles de l'audition et du langage de la Nouvelle-Écosse ont réussi à améliorer leurs capacités en embauchant des techniciens de ce type ayant suivi la formation appropriée.

Dans leur présentation au comité d'étude, les centres de traitement des troubles de l'audition et du langage de la Nouvelle-Écosse ont indiqué qu'il y avait un certain nombre de problèmes relatifs à l'offre en parallèle de services d'orthophonie, qui ne permettent pas d'assurer une prestation de services continue et cohérente sur l'ensemble des classes d'âge de la prématernelle au début de la scolarité et de la fin des études scolaires au début de la vie d'adulte. D'après ce que nous avons compris, ce problème n'est pas nouveau, puisqu'il a déjà été examiné par un groupe de travail en 1995.

Nous avons noté des carences dans les services dans les domaines suivants :

- accès pour les enfant francophones
- services directs aux élèves d'âge scolaire pendant l'été
- élèves en enseignement à domicile
- enfants dans les écoles privées

Il semble que nous ayons créé un système qui n'utilise pas de façon aussi efficace que possible les ressources disponibles. Il s'agit d'un des nombreux domaines dans lesquels il faut une coopération entre agences.

13.0 Que le ministère de l'Éducation réserve un financement ciblé pour la dotation en conseillers d'orientation de toutes les écoles élémentaires, afin d'aider les élèves dans les quatre domaines du programme global en orientation scolaire et en counselling.

Si on réalisait cet objectif, on offrirait du soutien aux élèves qui ont des besoins spéciaux pour les aider à faire la transition d'un niveau à l'autre ou d'une école à l'autre. Les conseillers d'orientation font partie intégrante des équipes de planification de programme. Les conseillers d'orientation qualifiés possèdent des compétences et des connaissances qui influencent le processus de planification de programme et soutiennent les élèves et les familles au cours du processus d'élaboration des programmes. Le comité d'étude est déçu de constater qu'une initiative récente visant à ajouter des conseillers d'orientation supplémentaires a été repoussée à une date ultérieure.

14.0 Que le ministère de l'Éducation examine et approuve les recommandations concernant les transitions figurant dans le rapport du comité provincial sur les transitions (sous-comité du CAYAC) de 2006.

D'après ce qui nous a été mentionné, c'est aux transitions d'un niveau à l'autre que les parents et les éducateurs participent le plus et c'est aux transitions de l'école à la communauté qu'ils participent le moins. Les gens ont mentionné des préoccupations concernant les transitions à tous les niveaux dans les divers forums auxquels nous avons participé. On s'inquiète tout particulièrement de la transition après l'école pour les élèves qui ont des besoins spéciaux. Les parents indiquent qu'il est nécessaire d'avoir un processus systématique de communication qui ne dépend pas d'un personnel spécifique. Le renouvellement du personnel est mentionné comme étant une source d'inquiétude dans la planification des programmes et des transitions. Il est important de tenir des dossiers rigoureux.

Le Nova Scotia Community College (NSCC) fait des efforts en vue d'intégrer les étudiants qui ont des besoins spéciaux dans des cours appropriés au niveau postsecondaire. Nous avons été impressionnés par les programmes, les services et les structures de soutien qui sont en place au NSCC pour faciliter l'accès pour les étudiants qui ont des besoins spéciaux. Le NSCC adopte une approche très positive et réaliste dans son travail auprès des apprenants. Son but est de faire en sorte que tous les diplômés possèdent des compétences qui leur permettront de trouver un emploi. Le NSCC encourage les écoles secondaires qui travaillent avec les membres de son personnel à sensibiliser les apprenants, dès le début de l'école secondaire, aux possibilités qui existent.

Le comité d'étude a appris que les universités avaient également des programmes et des services appropriés en place pour les apprenants souffrant d'incapacités qui ont besoin de soutien pour pouvoir participer pleinement aux programmes universitaires.

Le programme d'accès à l'éducation et à l'emploi dans la communauté (Access to Community Education and Employment Program, ACEE), financé par le ministère de l'Éducation et le ministère des Services communautaires et géré par le Centre de ressources pour la vie autonome en partenariat avec d'autres agences communautaires, offre du soutien aux jeunes souffrant d'incapacités pour les aider à faire la transition de l'école secondaire à la vie autonome. Cette initiative est un excellent exemple de collaboration entre diverses agences gouvernementales et non gouvernementales en vue de développer la capacité qu'a le système de répondre aux besoins qui ont été mis en évidence.

15.0 Que les conseils scolaires aient, dans leur complément d'effectif, un ou des poste(s) spécifique(s) pour aider les membres de leur personnel à élaborer, dans les plans de programme individualisés, des plans de transition qui puissent faire l'objet d'un suivi, d'un contrôle et d'une évaluation.

Certains conseils scolaires ont un membre du personnel responsable des processus de transition, qui utilise un financement ciblé. Il faudrait évaluer cela et, s'il s'avère que c'est efficace, alors il faudrait financer le même dispositif dans tous les conseils scolaires. Un tel poste aiderait à faciliter la planification des transitions avec l'équipe de planification de programme. Il faut malgré tout que l'équipe de planification de programme reste très étroitement impliquée dans le processus, parce qu'elle connaît très bien les apprenants, leur famille et leurs besoins.

16.0 Que le gouvernement apporte sa collaboration, par l'intermédiaire des ministères de l'Éducation et des Services communautaires, afin de garantir que les élèves qui ont des besoins spéciaux aient accès à des options de formation après la fin de leur scolarité et disposent d'un soutien sur ce plan.

Les apprenants qui poursuivent leurs études à l'université reçoivent un soutien financier à même les fonds publics et on continue à répondre à leurs besoins sur le plan de l'apprentissage, comme pour les étudiants inscrits au NSCC. Les apprenants ayant des besoins spéciaux qui quittent le système scolaire public mais ne vont pas à l'université ou au collège communautaire ont souvent très peu d'options sur le plan éducatif. Certains peuvent passer un peu plus de temps dans nos écoles publiques, mais d'autres sont prêts à passer à autre chose. Les possibilités d'études ou de formation sont très limitées, en particulier dans les régions rurales.

À l'heure actuelle, le débat sur les services éducatifs après l'école secondaire pour les élèves qui ont des besoins spéciaux se concentre sur la question de savoir qui est responsable de ces apprenants une fois qu'ils quittent le système scolaire public. Pourquoi est-ce une question uniquement pour les apprenants ayant des besoins spéciaux qui aimeraient avoir des options viables après l'école?

Étant donné nos réalités sur le plan démographique, nous ne pouvons pas renoncer à offrir à quelque groupe que ce soit la possibilité de participer à notre société de la manière la plus complète possible. Il est inacceptable d'avoir une personne qui a fait ses études dans un système éducatif favorisant l'intégration de tous et qui ne bénéficie pas d'options après avoir quitté

l'école. Il s'agit peut-être d'un autre domaine où l'on pourrait avoir une collaboration entre agences. Il faut la participation de tous les paliers de gouvernement. Comme indiqué ci-dessus, l'ACEE est un bon exemple de collaboration en vue d'offrir un programme d'apprentissage après l'école. Il existe de nombreux exemples excellents, partout dans la province, de centres semblables offrant des expériences de travail, des compétences favorisant l'employabilité et des aptitudes à la vie quotidienne.

17.0 Que le ministère de l'Éducation passe en revue les options de cours dont disposent les élèves qui ont des besoins spéciaux pour finir leurs études secondaires avec les compétences dont ils ont besoin pour pouvoir poursuivre leur apprentissage toute leur vie durant et apporter leur contribution à la vie de la communauté.

Comme le dit le document *Vie et apprentissage II – Bâtir des avenirs meilleurs ensemble :*

« Chaque élève doit avoir la possibilité d'atteindre son plein potentiel, chaque élève est en mesure de réussir et tous les élèves ont besoin de temps pour apprendre. » (p. vii)

Il faut que la fin des études dans nos écoles publiques soit toujours une piste menant quelque part, pour tous les apprenants. Il est devenu très clair pour le comité que, en dépit de nombreux défis toujours présents, les parents pensent que l'intégration, tant sur le plan scolaire que sur le plan social, est quelque chose qui a bien fonctionné dans les années de l'élémentaire, mais pas aussi bien au premier cycle et au deuxième cycle du secondaire. Il est plus difficile de procéder aux ajustements nécessaires pour répondre aux besoins des apprenants dans toute leur diversité dans un système scolaire à voie unique et il faut prêter une plus grande attention à l'offre d'options supplémentaires en matière de programmes.

Il faut tout particulièrement prêter attention aux programmes pour les élèves qui ont des besoins spéciaux lorsqu'ils s'approchent de la fin de la phase d'éducation publique de leur apprentissage et se préparent à la transition vers l'âge adulte.

Les parents expriment leurs inquiétudes concernant le fait que leurs enfants suivent des cours qui sont au-delà de leurs capacités et que, même avec des adaptations ou un PPI, ces cours ont un contenu qui a une pertinence limitée pour leurs enfants. À mesure que les cohortes d'élèves ayant fait leurs études dans des écoles élémentaires favorisant l'intégration passent au premier cycle et au deuxième cycle du secondaire, la demande d'options plus variées dans les programmes du secondaire augmentera.

Il est important que tous les jeunes des écoles secondaires, et en particulier les élèves qui ont des besoins spéciaux, aient accès à tout un éventail d'options, comme l'apprentissage dans le cadre d'un service, l'expérience de travail, l'éducation coopérative, la formation d'apprenti et les parcours pour les jeunes (« Youth Pathways »).

Le programme « Options et opportunités » (O_2) est une initiative qui offre aux apprenants des possibilités d'apprentissage concrètes qui les aideront à faire la transition de l'école secondaire au monde du travail, à une carrière professionnelle ou aux études postsecondaires. Ce programme est désormais disponible dans de nombreuses écoles secondaires. Le programme O_2 offre des programmes dans les domaines suivants : métiers et technologie, affaires, services de santé et services à la personne, hôtellerie et tourisme, technologies de l'information et arts/culture/loisirs.

Il s'agit d'un programme prometteur. Nous espérons qu'il continuera de se développer et de s'élargir, afin de garantir que tous les apprenants de la province aient accès à ce type de programmes lorsque cela est approprié. La stratégie « Youth Pathways and Transitions » du Halifax Regional School Board est également un programme à souligner, dans la mesure où il améliore les possibilités offertes aux apprenants qui ont des besoins spéciaux.

18.0 Que le ministère de l'Éducation poursuive, dans le cadre de sa participation au Comité de politique sociale pour l'enfance et la jeunesse, ses efforts pour favoriser la collaboration entre organismes en vue de mettre en place des écoles offrant des services intégrés (SI) et d'appliquer les recommandations de la commission d'enquête Nunn (annexe E).

Les principales inquiétudes mentionnées lors du processus de consultation pour la présente étude en matière de coopération entre agences et de financement sont les suivantes :

- besoin d'un meilleur accès aux options du postsecondaire (placements dans la communauté, options en entreprise, programmes du NSCC)
- partenariats susceptibles de mener à des « centres scolaires à services complets »
- solutions pour les problèmes de santé mentale
- partage des responsabilités en vue de soutenir les élèves souffrant de problèmes médicaux très graves ou de problèmes de comportement graves
- transition du ministère de la Santé au ministère de l'Éducation pour ce qui est de l'offre d'évaluations et de thérapies en orthophonie

Le rapport de la commission Nunn met l'accent sur les carences évidentes sur le plan des domaines de responsabilité, des politiques publiques et des pratiques entre le ministère de la Santé, le ministère de l'Éducation, le ministère des Services communautaires et le ministère de la Justice, qui contribuent à faire que les enfants risquent non seulement d'échouer sur le plan scolaire mais également de subir un impact négatif permanent sur le plan de leur santé et de leur bien-être à long terme. Comme le note MacKay (2006), les questions de droits de la personne sont sans aucun doute plus importantes que les « querelles interministérielles » concernant l'offre d'une éducation favorisant l'intégration de tous. Il faut que les ministères coopèrent les uns avec les autres autant que possible dans la province, afin d'éliminer les carences mises en évidence dans le rapport Nunn. Il faudrait que l'adoption d'un protocole interagences soit une priorité pour les ministères responsables des enfants et des jeunes ayant besoin de services spéciaux pour les aider avant et pendant leur scolarité.

Les écoles offrant des services intégrés (SI) sont des écoles qui se considèrent au centre d'un réseau de prestataires de services et l'approche qu'elles adoptent pour l'offre de services à l'ensemble des enfants est axée sur la famille, prend les devants et est de nature holistique. Les écoles SI offrent des « services globaux » en continu, dans le cadre d'équipes multidisciplinaires incluant la famille et animées par des responsables qualifiés.

Le modèle « School-Plus » que le gouvernement de la Saskatchewan est en train d'explorer fait une distinction entre les stratégies d'intégration des services qui viennent « s'ajouter » à une structure existante et la prestation de services intégrés. À l'heure actuelle, les structures des écoles

publiques restent inchangées et on essaye d'ajouter continuellement des services et des responsabilités. Le modèle « School-Plus » propose d'établir une structure « matricielle » qui « puise toutes ses ressources dans les agences gouvernementales et non gouvernementales existantes, mais coordonne et combine ces ressources en vue de mieux répondre aux besoins des enfants et des jeunes » (M. Tymchak, 2001).

19.0 Que le ministère de l'Éducation continue à offrir un financement ciblé aux conseils scolaires pour l'organisation de sessions d'information annuelles (au niveau du conseil scolaire ou pour des groupes d'écoles) qui sont ouvertes à tous les partenaires en éducation et qui ont pour but de souligner et de clarifier les dispositions du document *Le processus de planification de programme – Guide pour les parents* et de diverses fiches d'information.

Il est important que tous les partenaires en éducation soient conscients de la philosophie et des pratiques caractérisant une scolarité qui favorise l'intégration. Les sessions d'information mentionnées par les conseils scolaires lors des réunions de consultation de la présente étude sont considérées comme ayant été une grande réussite. Mais ce processus d'éducation du grand public et des partenaires communautaires ne fait que commencer. Les sessions d'information pourraient cibler un public plus large, comprenant non seulement les parents/tuteurs, mais aussi les agences communautaires, le personnel du ministère de la Santé, etc.

20.0 Que le ministère de l'Éducation continue à offrir un financement ciblé aux conseils scolaires pour

- **soutenir les pratiques exemplaires en place à l'heure actuelle concernant à la fois les évaluations individualisées complètes et standardisées et les évaluations individualisées informelles au niveau des écoles**
- **offrir à toutes les écoles des ressources d'évaluation appropriées**
- **fournir à tous les enseignants-ressources et enseignants des centres d'apprentissage le perfectionnement professionnel nécessaire**

Les parents et les éducateurs, ainsi que les psychologues scolaires, mentionnent leurs inquiétudes concernant le fait que les élèves restent trop longtemps sur liste d'attente avant de faire l'objet d'évaluations psychoéducatives. Il semblerait que l'impact le plus grand de ce temps d'attente soit pour les élèves à risque en matière de troubles d'apprentissage. « Si l'on ne parvient pas à identifier les élèves à risque aussitôt que possible, cela va à l'encontre des recherches scientifiques qui montrent clairement que l'identification dès les premiers stades est primordiale si on veut obtenir des résultats positifs. » (Fédération des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario, 2002)

Le comité s'inquiète du fait que pour certains élèves, attendre l'évaluation psychoéducative signifie aussi attendre avant l'exploration d'interventions appropriées.

Comme le but de toute évaluation individualisée est de fournir des informations sur le profil d'apprenant de l'élève afin de mieux planifier les programmes qui lui sont offerts, le comité recommande de développer, au niveau des écoles, les capacités d'effectuer un travail plus approfondi d'évaluation individualisée et de planification de programme. Il faut que les

enseignants-ressources et les enseignants en centre d'apprentissage suivent une formation sur l'organisation et l'évaluation des tests de niveau B. Le fait d'avoir des informations d'évaluation plus approfondies, produites par des membres du personnel qui connaissent les élèves, facilitera grandement l'élaboration de divers stratégies possibles d'enseignement. Le suivi et l'évaluation des résultats de ces efforts ne pourra que renforcer la validité et l'utilité de l'évaluation psychoéducative pour la planification de programme, si celle-ci est effectivement toujours nécessaire.

L'approche « Réceptivité aux interventions » (RI) est une approche de l'identification des élèves ayant des troubles d'apprentissage qui offre certains protocoles utiles pour l'évaluation, l'intervention et le suivi des progrès des élèves. Le noyau de cette approche est l'intervention préventive pour les élèves qui ont des difficultés et le suivi en continu des progrès accomplis, afin d'obtenir des informations fiables sur la réceptivité de l'élève vis-à-vis de telle ou telle stratégie d'enseignement spécifique conçue en vue de répondre à ses besoins. Les défenseurs de la recherche sur la RI disent que seuls les cas qui « résistent au traitement » sont des élèves ayant des troubles d'apprentissage.

Comme l'Association des troubles d'apprentissage de la Nouvelle-Écosse (Learning Disabilities Association of Nova Scotia) l'a indiqué dans sa présentation au comité, il n'est ni nécessaire ni réaliste pour cette étude de se lancer dans un débat théorique sur la définition d'un trouble d'apprentissage (décalage entre le QI mesuré et les résultats scolaires ou réceptivité aux interventions). Mais l'approche RI met en avant le fait que l'examen attentif du type, de la fréquence et du calendrier des interventions spécifiques en enseignement pour les élèves qui ont des besoins spéciaux fait partie intégrante du processus d'évaluation. Est-ce que nous attendons, en Nouvelle-Écosse, que les élèves échouent et que le fossé entre le potentiel et les résultats se creuse avant d'offrir des services spécifiques à ces élèves?

21.0 Que la ministre de l'Éducation applique des restrictions au Fonds d'innovation, en tout ou en partie, pour qu'il soit un fonds provincial spécialisé auprès duquel les conseils scolaires peuvent demander un soutien financier en vue d'entreprendre des initiatives considérées par le ministère comme étant des « projets pilotes prioritaires ». Le comité recommande qu'un des projets pilotes prioritaires mis en place immédiatement concerne la mise en œuvre du coenseignement.

À l'heure actuelle, ces fonds sont affectés aux conseils scolaires élève par élève. Même si le conseil scolaire doit toujours faire des demandes et obtenir l'approbation de ces demandes, il y a une limite au montant auquel le conseil scolaire a accès. Certains conseils scolaires ont des besoins plus urgents ou œuvrent dans des circonstances particulières. Le but de la présente recommandation est que les conseils scolaires aient l'obligation de faire des demandes de fonds pour des initiatives dont le ministère de l'Éducation a indiqué qu'elles ont la priorité.

Les résultats du processus de consultation confirment, pour le comité, le fait que la planification de programme et la prestation de services n'a d'autre choix que de faire preuve d'imagination et d'innovation pour relever les défis qui existent dans les écoles publiques de la Nouvelle-Écosse.

Le modèle du coenseignement, avec un enseignant-ressource ou un enseignant en centre d'apprentissage et un enseignant en salle de classe travaillant ensemble en vue de répondre aux besoins de tous les élèves d'une classe ou d'un cours donné, s'avère très efficace et a le potentiel de déboucher sur des changements importants et systémiques dans les pratiques d'enseignement. Le coenseignement est une pratique recommandée notée dans le document *Pour aider les élèves à réussir : programmes et services offerts par les enseignants-ressources* du ministère de l'Éducation (2002). Il y a de nombreux arrangements possibles de coenseignement, parmi lesquels les enseignants peuvent faire leur choix en fonction du contexte de leur école : enseignement en poste de travail, enseignement en parallèle, enseignement de substitution ou enseignement en équipe (Friend et Cook, 2004). Les modèles du coenseignement pour la prestation de services renforcent la capacité qu'ont les enseignants dans la salle de classe de répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves, tout en consolidant les principes de l'intégration.

Les modèles de prestation de services utilisant le coenseignement sont une approche que le comité recommande vivement, tout en sachant qu'ils ne peuvent être efficaces que si l'on respecte les recommandations concernant le nombre de cas dont le personnel a la charge et les taux de services de base pour les enseignants-ressources et les enseignants en centre d'apprentissage et si l'on apporte le soutien nécessaire.

22.0 Que la ministre de l'Éducation accorde une priorité élevée au maintien et à la revalorisation des fonds destinés à soutenir les élèves qui ont des besoins spéciaux qui sont affectés à l'heure actuelle à ce secteur dans les documents *Vie et apprentissage*, dans le Fonds d'innovation et dans l'initiative d'amélioration de la réussite des élèves.

Divers conseils scolaires ont exprimé au comité d'étude les inquiétudes suivantes :

- Les initiatives *Vie et apprentissage I* et *II* ont fourni des ressources supplémentaires qui étaient grandement nécessaires.
- Il faut maintenir le soutien financier et l'élargir de façon à ce que les taux restent adaptés à la réalité actuelle.
- Il faut régler les problèmes de composition des classes et de taille des classes.
- Il faut prendre davantage conscience du besoin d'un financement
  - pour offrir des programmes pour troubles d'apprentissage graves (TAG) à tous les enfants qui ont besoin de tels services
  - pour aider les conseils scolaires à couvrir les coûts des aide-enseignants
  - pour couvrir les coûts associés aux placements dans des établissements autres que des écoles publiques lorsque le conseil scolaire ne parvient pas à répondre aux besoins de l'élève dans une école publique, dans le cadre du processus d'accord sur les frais de scolarité
  - de financer les services d'ergothérapie et de santé mentale dans le cadre des « services de base » que les conseils scolaires devront offrir

Grâce au soutien financier des initiatives de *Vie et apprentissage*, les conseils scolaires sont en mesure de relever un nombre de plus en plus grand de défis. À mesure que les effectifs d'élèves diminuent, mais que les élèves qui ont des besoins spéciaux représentent un pourcentage croissant du nombre total d'élèves, il sera encore plus crucial d'offrir un financement durable et cohérent.

23.0 Que la ministre de l'Éducation informe le gouvernement de la nécessité de mettre en place un fonds de capitalisation pour garantir l'accès sans obstacle à tous les édifices des écoles publiques.

Les conseils scolaires se sont occupés de ce problème tous les ans selon une approche *ad hoc*. Dernièrement, le ministère de l'Éducation a élaboré un modèle en vue de demander à tous les conseils scolaires de rendre compte de la situation dans leurs installations de façon cohérente. Il est important d'inclure les installations de terrain de jeux lorsqu'on évalue un site en vue de garantir l'accessibilité. Il faut que les conseils scolaires et le gouvernement tiennent davantage compte de l'école en tant qu'installation communautaire.

S'il faut que l'accessibilité soit une priorité pour les élèves, il faut que les conseils scolaires aient conscience des besoins de la communauté en général, y compris les enseignants, les parents et tous les autres visiteurs. On peut avoir certaines réticences concernant les dépenses en vue de mettre à jour un édifice scolaire plus ancien, mais il faut que le personnel des conseils scolaires se souvienne que l'école risque d'être utilisée pendant des années encore comme centre communautaire.

23.1 Que tous les apprenants aient un accès d'un niveau raisonnable aux activités parascolaires et parallèles au programme d'études offertes par les écoles, avec les moyens de transport appropriés et autres structures de soutien qu'il est raisonnable d'offrir pour encourager la participation aux activités.

Les activités parallèles au programme d'études et les activités parascolaires jouent un rôle vital dans la vie scolaire de l'ensemble des élèves. Certains parents ont indiqué, lors du processus de consultation, que leurs enfants ne pouvaient pas participer aux activités parallèles au programme d'études et aux activités parascolaires en raison de leurs besoins spécifiques en matière de transport. Dans certains cas, on n'a pris aucune mesure en vue d'avoir à disposition des autobus spécialement équipés pour transporter les élèves souffrant d'incapacités aux événements parallèles au programme d'études et parascolaires.

Dans le *Manuel concernant le transport des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage en Nouvelle-Écosse* de 1999, il est dit : « Le personnel responsable du transport des élèves dans la province de la Nouvelle-Écosse s'engage à transporter tous les élèves en toute sécurité et de manière efficace. Pour offrir un transport sécurisé et efficace aux élèves qui ont des besoins spéciaux, il faut une coopération et la mise en commun d'informations entre les parents/tuteurs, les éducateurs et le personnel responsable du transport. » Dans certains conseils scolaires, les élèves qui ont des incapacités et qui ont des exigences spécifiques pour le transport se rendent à l'école en autobus scolaire avec leurs camarades, tandis que d'autres élèves se déplacent par des moyens privés (taxi

ou voiture). Il faut examiner les raisons pour lesquelles ces élèves choisissent le déplacement par des moyens privés en taxi plutôt que l'autobus scolaire, parce que ces élèves arrivent souvent en retard, n'ont pas la possibilité d'interagir avec leurs camarades, se déplacent au moyen d'un mode de transport nettement moins sûr que l'autobus scolaire et sont conduits par des conducteurs moins qualifiés que les chauffeurs d'autobus scolaire (Arsenault, 2007). Comme Arsenault (2007) le souligne, dans leurs efforts en vue de répondre aux exigences concernant le transport sécurisé et efficace des élèves qui ont des besoins spéciaux, les conseils scolaires risquent de créer un système à deux vitesses, qui aggrave les inégalités.

24.0 Que le ministère de l'Éducation s'efforce, en collaboration avec l'ensemble des conseils scolaires, le Syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse et les départements de sciences pédagogiques des universités, de produire des stratégies et des mesures incitatives spécifiques pour encourager les enseignants intéressés à s'inscrire à des programmes de deuxième cycle universitaires en vue de se lancer dans une carrière d'enseignant-ressource ou d'enseignant en centre d'apprentissage, de conseiller d'orientation, d'orthophoniste ou de psychologue scolaire.

Les résultats de notre étude indiquent qu'il est nécessaire de développer davantage la capacité qu'ont les conseils scolaires et les écoles des communautés de répondre aux besoins spéciaux des élèves. Il faut des experts au niveau local pour mieux répondre aux besoins sur le plan de la santé mentale et aux problèmes de comportement et pour offrir des évaluations et des programmes correspondant aux besoins des élèves ayant des incapacités spécifiques.

Certains conseils scolaires nous ont fait part de stratégies positives concernant le recrutement de professionnels pour les services de base, comme le fait de couvrir les frais des stages pratiques pour les orthophonistes et les psychologues scolaires affectés dans les communautés rurales, la création d'un module de perfectionnement professionnel ciblant les enseignants qui s'intéressent à des postes de soutien aux programmes et la collaboration avec les universités Acadia, Mount Saint Vincent et St. Francis Xavier en vue d'offrir des études de deuxième cycle en cohorte. La poursuite de la mise en commun de telles stratégies et l'élaboration d'autres stratégies encore pourraient contribuer à créer des possibilités pour certains de nos éducateurs en Nouvelle-Écosse de se spécialiser davantage, en s'appuyant sur la base solide de leur expérience en salle de classe au sein de notre propre système scolaire.

24.1 Que le ministère de l'Éducation coopère avec les conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse, en consultation avec le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMÉF), en vue d'explorer la possibilité d'adopter un protocole interprovincial facilitant et accélérant l'attribution de permis et de certificats aux candidats qualifiés en orthophonie et en psychologie scolaire qui souhaitent migrer d'une autre province à la Nouvelle-Écosse ou immigrer de l'étranger en Nouvelle-Écosse.

Bon nombre de conseils scolaires expriment leurs inquiétudes concernant les difficultés qu'ils ont à recruter et à retenir des professionnels qualifiés, en particulier dans les domaines de la psychologie scolaire et de l'orthophonie. Il est tout particulièrement important de noter que, au CSAP, certains membres du personnel travaillent souvent sept jours par semaine pour offrir des

services d'orthophonie et de psychologie scolaire, en raison du manque de consultants francophones qualifiés.

Il convient d'examiner attentivement le recrutement de nouveaux arrivants au Canada qui ont la spécialisation que désirent les conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse. Le gouvernement de l'Ontario a récemment introduit un texte de loi visant à supprimer les obstacles et à aider les individus ayant une formation d'envergure plus internationale à réaliser leurs objectifs professionnels. La loi de 2006 sur l'accès équitable aux professions réglementées exige de 34 professions réglementées de l'Ontario qu'elles adoptent des pratiques d'inscription qui soient justes, transparentes et rapides. Parmi les structures de soutien mises en place par ce texte de loi, on note des programmes de prêt pour les candidats en vue de couvrir le coût des programmes de formation de rattrapage, ainsi que des stages dans des cadres professionnels appropriés. La Nouvelle-Écosse peut, si elle le souhaite, explorer, par l'entremise de sa participation au CAMÉF, la possibilité d'apporter des changements à ses procédures d'inscription dans les différentes professions, en consultation avec les associations professionnelles nationales appropriées.

25.0 Que l'étude provinciale sur la formation des enseignants envisage d'augmenter les exigences pour l'attribution du certificat d'aptitude à l'enseignement en ce qui a trait à l'enseignement aux élèves qui ont des besoins spéciaux (jusqu'à 12 heures-crédits au minimum), de façon à mettre un gros accent sur les problèmes, les connaissances, les compétences et les attitudes à aborder pour pouvoir offrir une éducation favorisant l'intégration de tous et sur les stratégies pédagogiques nécessaires pour répondre aux besoins des élèves dans toute leur diversité.

Lors des consultations publiques, les gens ont souvent mentionné le problème de la préparation des enseignants lors de leur formation préalable. Nous pressons fortement le comité chargé de l'étude de la formation des enseignants de régler ce problème.

À l'heure actuelle, les programmes de baccalauréat en éducation des quatre établissements de formation des maîtres de la Nouvelle-Écosse (Acadia, Mount Saint Vincent, St. Francis Xavier et l'Université Sainte-Anne) dépassent largement les normes provinciales du certificat d'aptitude pédagogique concernant les connaissances portant sur les élèves qui ont des besoins spéciaux.

L'une des manières de s'assurer que les programmes de baccalauréat en éducation continuent à tenir compte de la nécessité pour les futurs enseignants d'explorer les questions, les connaissances et les compétences relatives à l'intégration et à l'enseignement aux élèves qui ont des besoins spéciaux est d'augmenter les normes provinciales du certificat d'aptitude pédagogique, pour qu'elles soient d'un niveau acceptable. À l'heure actuelle, la seule exigence explicite des programmes de baccalauréat en éducation en ce qui a trait à l'enseignement aux élèves qui ont des besoins spéciaux figure dans la section portant sur le développement humain et le processus d'apprentissage. L'article 2.2 de cette section mentionne ainsi que les futurs enseignants doivent « connaître les problèmes relatifs à l'éducation des élèves qui ont des besoins spéciaux ».

26.0 Que les conseils scolaires aient l'obligation d'offrir en continu des possibilités de perfectionnement professionnel, de façon à ce que tous les enseignants qui ont un contrat probatoire ou permanent aient la possibilité de suivre au moins 10 heures de formation sur l'éducation spéciale ou sur l'intégration dans le cadre des 100 heures de formation en contact direct que les enseignants effectuent dans le cadre de leur plan personnel de perfectionnement professionnel (pour chaque cycle de cinq ans).

Les données rassemblées à l'aide des formulaires de réponse pour les éducateurs mentionnent la planification de programme, les stratégies d'enseignement, la préparation des plans de programme individualisés (PPI) et les adaptations, ainsi que les besoins urgents en matière de perfectionnement professionnel. De surcroît, les soumissions individuelles et collectives plus détaillées demandent plus de ressources et de structures de soutien dans le domaine du processus d'élaboration des PPI, de la planification de programme et de l'identification dès les premiers stades des élèves qui ont besoin d'interventions ou de services spécifiques. Le rapport *Le temps de l'apprentissage, le temps de l'enseignement* issu des tables rondes du NSTU (2007) indique que la préparation d'un enseignement approprié en vue de répondre aux besoins des élèves dans toute leur diversité au sein des salles de classe des écoles publiques de la Nouvelle-Écosse représente une charge de travail importante pour l'enseignant.

Les résultats d'un sondage du NSTU de décembre 2006 montrent que les écoles sont censées répondre ou participer à (en moyenne) presque 35 initiatives différentes dont on considère qu'elles font intervenir des tâches au-delà de l'enseignement dans la salle de classe. Il est par conséquent important de tenir compte de la façon dont les activités de perfectionnement professionnel sont planifiées et mises en œuvre. On sait que le modèle consistant à offrir des journées ou des demi-journées de formation n'est pas efficace pour ce qui est de faire changer les pratiques d'enseignement (Borko, 2004; Corcoran, 1995; Elmore et Burney, 1999; Fullan, 2007). Les recherches actuelles favorisent l'utilisation de « communautés d'apprentissage professionnel », qui est une approche plus continue et cohérente du perfectionnement professionnel pour les éducateurs. Cette approche fait intervenir tout un éventail de stratégies, y compris la recherche-action, l'encadrement, le mentorat et les groupes d'étude (Leiberman, 2000). Il faut mettre avant tout l'accent sur les possibilités de formation qui sont intégrées dans l'emploi et qui bénéficient d'un soutien dans le site même de l'école, avec des enseignants qui ont accès aux experts nécessaires et qui disposent du temps nécessaire pour planifier les choses en collaboration et effectuer leur apprentissage ensemble, tout en protégeant le temps consacré à l'enseignement.

27.0 Que les conseils scolaires aient, dans leur complément d'effectif, un ou des poste(s) spécifique(s) pour offrir un appui au personnel des écoles en matière d'élaboration de programmes et de services appropriés en vue de faire face aux diverses difficultés d'ordre comportemental des apprenants.

Comme le note l'équipe « Clinical Neurosciences and Rehabilitation » du IWK Health Centre dans sa soumission au comité :

« Bon nombre d'élèves souffrant de troubles graves du comportement ont des besoins spéciaux. Ceci comprend les élèves souffrant de troubles relevant de l'autisme, de lésions cérébrales acquises, d'incapacités d'ordre développemental et neurologique et de difficultés de santé mentale. Un certain nombre de conseils scolaires ont fait des progrès importants en vue de fournir les services de spécialistes du comportement, de consultants en autisme et de psychologues scolaires qui peuvent apporter du soutien et des conseils aux enseignants et aux administrateurs en matière de structures de soutien et de programmes positifs sur le plan du comportement pour les élèves. Certains conseils scolaires ont élaboré des partenariats innovateurs avec les services de santé mentale de leur région et avec des chercheurs universitaires en vue d'améliorer l'évaluation et l'intervention auprès de ces élèves. Ces étapes sont très utiles et encourageantes et nous recommandons de mettre ces services à la disposition de tous les conseils scolaires dans la province. » (*Notes pour l'étude ministérielle des services aux élèves qui ont des besoins spéciaux*, 9 mai 2007).

Conclusions

Cette étude représentait une tâche qui était pleine de défis, mais qui a été rendue plus facile par la coopération des conseillers scolaires et des membres du personnel des conseils scolaires, du personnel du ministère de l'Éducation et des autres agences. Tout au long du processus, nous avons reçu une aide importante de notre comité consultatif. Grâce au zèle de ce comité, à l'intérêt manifesté par les parents, le public, les enseignants et les autres partenaires en éducation, nous pensons avoir rempli notre mandat. Conformément à ce qui était demandé, nous avons rendu compte de la situation en matière d'intégration, mis en évidence les forces et les faiblesses et indiqué les domaines où il faut des structures de soutien et des service supplémentaires.

Notre province compte sept conseils scolaires régionaux et le conseil scolaire francophone provincial, le Conseil scolaire acadien provincial (CSAP).

Le mandate et la structure d'envergure provinciale du CSAP font de ce conseil scolaire un cas si particulier qu'il était difficile pour nous de faire des recommandations portant spécifiquement sur les difficultés de ce conseil scolaire. Le Halifax Regional School Board est aussi dans une situation unique, en raison du fait qu'il regroupe en réalité près de 40 pour cent du total des effectifs d'élèves de la province, qui se divisent entre un grand centre urbain (la région métropolitaine d'Halifax) et des régions rurales; c'est aussi le seul conseil scolaire bénéficiant d'un financement supplémentaire*. Le comité d'étude note que les six autres conseils scolaires ont beaucoup de points communs sur le plan de la géographie, de la démographie et des contraintes auxquelles ils sont confrontés dans l'offre des programmes et des services. En dépit des demandes communes des conseils scolaires, le comité d'étude a découvert qu'il y avait de grandes variations d'un conseil à l'autre dans la capacité de faire face aux pressions relatives à l'offre des programmes et des services. La géographie et l'évolution de la démographie de la Nouvelle-Écosse présentent des défis sur le plan de l'offre de programmes et de services. La nécessité d'offrir un accès équitable aux programmes est toujours une source d'inquiétude.

Il y a consensus sur le fait que les élèves devraient faire leurs études dans les écoles de leur communauté, dans des salles de classe avec leurs camarades du même âge. Les parents, les éducateurs et les autres indiquent que l'intégration semble bien fonctionner dans les écoles élémentaires, mais pas aussi bien à mesure que les élèves passent au premier cycle et au deuxième cycle du secondaire. Pour déterminer les véritables raisons de cette différence, il faut que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires régionaux poursuivent le travail. Le comité d'étude apporte son soutien sans réserves aux efforts visant à garantir que les politiques et les pratiques favorisant l'intégration soient bel et bien mises en œuvre à tous les niveaux. On a déjà accompli beaucoup de choses jusqu'à présent, mais il reste encore beaucoup de travail à faire.

* Ce financement supplémentaire est fourni par les unités municipales et vient s'ajouter au financement de base du gouvernement.

Une des forces importantes de notre système scolaire public est l'assiduité, le zèle et la compréhension des gens qui travaillent au sein de ce système. C'est tout particulièrement vrai des personnes qui œuvrent au nom des élèves qui ont des besoins spéciaux. Le personnel de la Division des services aux élèves du ministère de l'Éducation et les membres du personnel des conseils scolaires, aussi bien aux sièges des conseils que dans les écoles, font de gros efforts en vue d'offrir des activités éducatives de qualité à tous les apprenants.

Le comité d'étude a été tout particulièrement impressionné par le dévouement et le leadership des coordinateurs des services aux élèves. Il a noté que ces professionnels étaient un atout important et faisaient souvent des heures supplémentaires dans des tâches allant au-delà de celles de leur description de poste, au nom des élèves qui ont des besoins spéciaux et de leurs familles.

Le comité d'étude a eu une réunion très riche en informations avec des représentants de la Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique (CESPA). Comme la CESPA a déjà fait l'objet d'une étude très récemment, nous avons choisi de ne pas faire de recommandations spécifiques, mais nous aimerions noter explicitement que nous sommes conscients du très bon travail effectué par cette agence.

Le comité d'étude pense que le programme de rattrapage en lecture a été une initiative réussie d'intervention préventive du programme global d'alphabétisation du ministère de l'Éducation. L'évaluation des apprentissages en littératie à l'élémentaire (qui sera organisée pour la première fois à l'automne 2007) devrait permettre de vérifier dans quelle mesure les élèves ont réussi à préserver les progrès réalisés en littératie.

Le comité d'étude pense que l'équipe de planification de programme de l'école est une composante vitale en vue de garantir que l'école réponde aux besoins de tous les apprenants. Il faut que cette équipe bénéficie du soutien approprié tant au niveau de l'école qu'au niveau du conseil scolaire. Il faut que l'équipe ait accès aux ressources dont elle a besoin pour aider tous les apprenants à renforcer autant que possible leurs capacités. La participation des parents est très importante dans le processus de planification de programme. C'est à l'équipe de planification de programme que revient la responsabilité d'accueillir les parents en tant que membres à part entière de l'équipe dans son travail.

Les parents qui s'engagent dans le domaine de l'éducation spéciale ont beaucoup à apporter. Le comité d'étude a beaucoup apprécié les contributions des parents, qui ont fourni des informations importantes pendant le processus de consultation au sujet de leur expérience au sein du système scolaire de la Nouvelle-Écosse. Chaque contribution contenait de nombreux messages percutants.

Le comité d'étude pense qu'il y a un gros potentiel pour ce qui est de développer la capacité de notre système dans le domaine de la collaboration et de la coopération entre agences. Nous avons fait des recommandations spécifiques sur ce plan. Nous aimerions demander à la ministre de presser fortement le gouvernement de continuer à progresser dans cette direction, en apportant les changements systémiques nécessaires pour s'assurer que le travail soit axé sur la réponse aux besoins et non sur le maintien du *statu quo*. De grands progrès peuvent être accomplis dans ce domaine, mais il faut que le gouvernement imprime sa vision et son orientation.

Le comité d'étude s'est concentré, dans ses recommandations, sur le financement des domaines prioritaires, en maintenant et en améliorant certains secteurs et certains fonds spécifiques clairement indiqués. Le comité pense, comme William Hogg dans son analyse financière et sa structure pour la méthode de financement de 2004, que « les conclusions concernant la question de savoir si les montants des fonds résultant de la méthode de financement recommandée sont adéquats ou si le gouvernement peut se les permettre émaneront des conseils scolaires, du ministère et des autres personnes concernées » (p. 5).

Le comité souhaite cependant attirer l'attention de la ministre sur le fait que la structure pour la méthode de financement n'est qu'une structure; il s'agit d'un document soigneusement conçu qui permet au ministère de définir un montant de base et de contrôler ainsi le total des dépenses. Il ne s'agit pas d'une véritable méthode de financement, mais d'un processus visant à garantir la répartition équitable du total des fonds entre les différents conseils scolaires.

Peu de temps avant l'impression du présent document, le comité d'étude a reçu de la ministre de l'Éducation un rapport émanant du Conseil étudiant de la Nouvelle-Écosse pour l'éducation (CÉNÉÉ). Ce rapport, intitulé *Breaking Down Barriers*, présente le point de vue des élèves sur l'intégration au secondaire. Les principaux résultats du rapport sont présentés sous la forme de quatre recommandations.

Le comité d'étude est impressionné par l'initiative de ce groupe et par son intérêt pour ce sujet important. Il approuve les quatre recommandations et félicite les élèves pour leur leadership en vue de favoriser une meilleure compréhension de l'intégration à l'école. Le comité d'étude considère que ce rapport est un signe positif de la réussite de l'intégration à l'école. Il recommande à la ministre de diffuser ce rapport du CÉNÉÉ auprès de toutes les directions d'école.

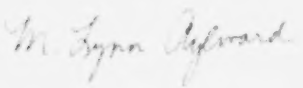
L'un des principaux points que le comité d'étude souhaite communiquer à la ministre de l'Éducation et aux habitants de la Nouvelle-Écosse est qu'il faut que notre système éducatif continue de renforcer ses capacités en vue d'offrir les programmes et les services nécessaires, dont les éducateurs savent qu'ils permettront à tous les apprenants d'avoir des possibilités d'apprentissage pertinentes et équitables. La direction dans laquelle notre province avance depuis 10 ans est une direction positive. Pour que les progrès se poursuivent, il faut que le gouvernement continue d'affecter des ressources humaines et financières renforcées, afin de garantir que les conseils scolaires offrent des programmes et des ressources appropriés.

Nous espérons que l'étude et la pratique de l'intégration en éducation évolueront jusqu'au point où les expressions « éducation spéciale » et « élèves ayant des besoins spéciaux » ne seront plus appropriées; tous les apprenants seront considérés comme étant spéciaux et il sera normal d'offrir des programmes éducatifs spécifiques correspondant à la diversité des apprenants. Il faudra que les éducateurs à tous les niveaux fassent preuve de beaucoup de leadership, que les parents apportent leur soutien, que les agences gouvernementales collaborent entre elles et que les chefs politiques aient une vision de l'avenir pour que les progrès se poursuivent dans ce domaine vital. Les difficultés resteront grandes, mais la réussite n'en sera que plus gratifiante.

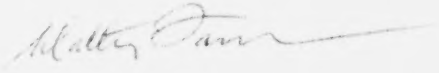
Le comité d'étude souhaite remercier Karen Casey, ministre de l'Éducation, de lui avoir donné la possibilité de faire cette étude. Nous espérons que cette étude aidera le ministère de l'Éducation à faire en sorte que les écoles de la Nouvelle-Écosse soient des écoles où l'intégration est une réalité.

Étude présentée à Karen Casey, ministre de l'Éducation, le 3 juillet 2007

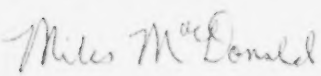
M. Lynn Aylward:



Walter Farmer:



Miles MacDonald:



Annexes

A 1 Mandat
A 2 Comité chargé de l'étude ministérielle des services aux élèves qui ont des besoins spéciaux
A 3 Comité consultatif
B Liste des partenaires
C 1 Formulaire de réponse pour les parents/tuteurs/membres de la communauté
C 2 Formulaire de réponse pour les éducateurs
D Rapport récapitulatif
E Recommandations concernant l'éducation dans le rapport de la commission d'enquête Nunn
F Ressources

Annexe A 1

Mandat du comité chargé de l'étude ministérielle des services aux élèves qui ont des besoins spéciaux

Contexte

- Les électeurs et les conseils scolaires ont indiqué à la ministre qu'il y avait des difficultés à répondre aux besoins des enfants et des jeunes ayant des besoins spéciaux dans le système des écoles publiques.
- La politique en matière d'éducation spéciale a été publiée en 1996 et sa mise en œuvre s'est appuyée sur des activités de perfectionnement professionnel, de nombreux guides, des documents vidéo et des formations.
- En mai 2000, Jane Purves, ministre de l'Éducation, a mis en place le Comité d'étude de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale (CÉPÉS), chargé de rendre compte de la situation actuelle pour ce qui était de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale. Ce comité comprenait des représentants des parents, des enseignants, des organismes représentant les enfants et les jeunes souffrant d'incapacités, des conseils scolaires, des universités et des ministères du gouvernement. Il a publié son rapport en juin 2001. Ce rapport contenait 34 recommandations visant à relever les défis relatifs à la poursuite de la mise en œuvre de la politique.
- Au printemps 2003, le ministre de l'Éducation a répondu à chacune des recommandations et le gouvernement a pris des mesures, dans la période allant de 2002 à aujourd'hui, en réponse à ces recommandations. Il convient de noter en particulier l'augmentation importante du financement (de l'ordre de 10 millions de dollars) pour les professionnels de l'éducation spéciale et pour d'autres initiatives en matière d'éducation spéciale, dans le cadre des initiatives *Vie et apprentissage* et *Vie et apprentissage II*, en vue de garantir la mise en place de ressources humaines spécialisées adéquates pour offrir des programmes et des services de qualité en éducation spéciale.

Situation actuelle

L'offre de programmes et de services d'éducation spéciale en vue de répondre aux besoins individuels des élèves continue de présenter certains défis. L'un de ces défis est de s'assurer que l'éventail des programmes et des services offerts aux élèves débouche sur les résultats escomptés.

Fonction

La fonction de cette étude est de déterminer si le financement fourni par le ministère de l'Éducation pour les initiatives relatives aux programmes et aux services individualisés a débouché sur les résultats escomptés, de faire des recommandations en vue d'améliorer les résultats des initiatives actuelles et d'indiquer les nouveaux programmes ou les ajustements à

envisager pour le ministère de l'Éducation parce qu'ils se sont avérés efficaces en vue de combler le retard des enfants et des jeunes ayant des besoins spéciaux sur le plan de leurs résultats.

Processus

Le ministre a nommé un comité de trois membres et une personne de soutien chargés de rassembler des commentaires et des données auprès des partenaires de l'éducation publique, de rendre compte des résultats de ce travail et de faire des recommandations à la ministre sur les points suivants :

- l'efficacité et la pertinence des programmes et des services actuels en éducation spéciale
- l'impact, s'il y a lieu, sur le milieu d'apprentissage dans la salle de classe
- les programmes et services à ajouter, à supprimer ou à modifier en vue de mieux répondre aux besoins des élèves auxquels s'adressent les programmes et les services d'éducation spéciale

On a établi un comité consultatif (sous-comité du comité d'étude) chargé d'offrir des conseils sur les questions d'éducation spéciale et sur les commentaires et suggestions des intervenants. Les détails du processus de consultation et de rassemblement des informations sont à clarifier avec le communauté aux cours des deux semaines à venir.

Annexe A 2

Comité chargé de l'étude ministérielle des services aux élèves qui ont des besoins spéciaux

Le comité se compose des membres suivants :

Walter Farmer, président
Walter Farmer a été un éducateur de l'ancien conseil scolaire dit Colchester East Hants District School Board pendant 31 ans et a occupé divers postes : enseignant, directeur d'école adjoint, directeur général adjoint responsable de services éducatifs et directeur général par intérim. Il a pris sa retraite en 1996.

Miles MacDonald
Miles MacDonald a été éducateur dans le comté de Guysborough pendant 32 ans. Il a occupé divers postes : directeur d'école, directeur d'école adjoint, conseiller d'orientation et directeur général adjoint. Il a pris sa retraite en 2003.

Lynn Aylward
Lynn Aylward a enseigné à l'élémentaire et au secondaire dans diverses régions du Canada. Ses recherches et ses centres d'intérêt en enseignement portent sur l'intégration et l'égalité dans l'élaboration de programmes et dans la pratique de l'enseignement. Elle est à l'heure actuelle membre du corps professoral du département des sciences de l'éducation d'Acadia University.

Kathy Ross, soutien
Kathy Ross a été éducatrice au Halifax District and Regional School Board pendant 31 ans. Elle a aussi travaillé pour le ministère de l'Éducation en tant que consultante en services aux élèves et est à l'heure actuelle responsable de l'examen des accords de soutien pour les frais de scolarité. Elle a occupé les fonctions d'enseignante, de conseillère en programmes d'études, de responsable des services aux élèves et de directrice d'école.

Échéances
Le rapport du comité devra être prêt pour la fin juin 2007.

Annexe A 3

Comité consultatif

Mandat

Fonction

Le comité consultatif de l'étude des services aux élèves qui ont des besoins spéciaux fournira des instructions aux membres de l'équipe chargée de l'étude sur les questions concernant l'orientation de l'étude, le processus d'étude et la structure utilisée pour rendre compte des résultats de l'étude.

Responsabilités

Orientation de l'étude

- fournir des commentaires et des suggestions sur les questions qui seront examinées en vue d'améliorer la pertinence et l'efficacité de l'étude
- fournir des conseils concernant les textes de loi, les politiques et les programmes pertinents qu'il convient d'examiner
- fournir des conseils concernant les sources existantes de données et d'informations

Processus d'étude

- fournir des conseils concernant les individus, les agences et les organismes à consulter
- suggérer des stratégies pour la consultation des intervenants
- faire profiter le comité de son savoir-faire en matière de techniques de recherche, de collaboration et d'analyse de données
- élaborer des questions servant à guider le processus

Structure utilisée pour rendre compte des résultats de l'étude

- fournir des conseils concernant les composantes du rapport
- suggérer des stratégies en vue de faire en sorte que les recommandations correspondent à l'analyse des données, aux recherches actuelles et aux rôles et responsabilités tels qu'ils sont définis par la loi
- suggérer des stratégies pour la mise en commun des résultats et la justification des recommandations

Type de comité

Le comité consultatif de l'étude des services aux élèves qui ont des besoins spéciaux est un comité *ad hoc* établi par la ministre pour la durée de l'étude. Il comprend six membres choisis par le Comité des programmes et des services d'éducation spéciale (CPSÉS) : Mary Jess MacDonald, Ron Brunton, Vicki Harvey, Patricia Murray, Annie Baert et Mary Rothman.

Président(e)

Ce sont les membres de l'équipe chargée de l'étude qui convoqueront à des réunions les membres du comité consultatif de l'étude des services aux élèves qui ont des besoins spéciaux. Le comité se réunira au moins cinq fois pendant l'étude. L'une des réunions aura lieu dans le mois qui suit l'annonce de la composition de l'équipe chargée de l'étude et une autre réunion aura lieu avant la publication des résultats de l'étude.

Annexe B

Liste des partenaires

Processus d'étude de l'éducation spéciale – Partenaires en éducation qui ont reçu le formulaire de réponse (membres de la communauté)

Acadia University School of Education
Association for Bright Children
Black Educators Association of Nova Scotia
Bridgeway Academy Association
Bright Children of Nova Scotia
Centraide Halifax (Sue Barr, directrice des investissements dans la communauté)
Centre d'assistance aux étudiants handicapés de l'Atlantique
Centres de services aux adultes
Churchill Academy
Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique
Council on African Canadian Education
Council on Mi'kmaq Education
Disabled Individuals Alliance
Disabled Persons Commission
Equal Education Association of Nova Scotia
Fédération des associations foyer-école
Fédération des parents acadiens de la Nouvelle-Écosse (FPANE)
HomeBridge Youth Society
Institut national canadien pour les aveugles
Institute for Early Education and Developmental Services
Integration Action Group
IWK-PDG Ann McGuire (Alison)
Landmark East School
Learning Disabilities Association of Nova Scotia
Ministère de la Justice de la Nouvelle-Écosse
Ministère de la Santé de la Nouvelle-Écosse
Ministère des Services communautaires de la Nouvelle-Écosse
Mount Saint Vincent University School of Education
Multicultural Association of Nova Scotia
Nova Scotia Association for Community Living
Nova Scotia Community College (Disability Services)
Nova Scotia Council for the Family
Nova Scotia Hearing and Speech Clinic (centre provincial)
Nova Scotia Home & School Associations

Nova Scotia Human Rights Commission
Nova Scotia School Boards Association
Nova Scotia Secondary Student Association
Nova Scotia Society of Occupational Therapists
Nova Scotia Teachers Union
Nova Scotia Teachers Union Special Associations
NS Educational Leadership Consortium
Provincial Autism Centre
Services de santé pour les enfants et les jeunes
Société néo-écossaise d'autisme
Speech and Hearing Association of Nova Scotia
St. Francis Xavier University
Université Sainte Anne
University of Maine (Fort Kent)
University of Maine (Presque Isle)
directeurs administratifs des services de santé mentale des districts
Cathy Thurston, directrice des services de santé mentale de la régie régionale de la santé de Cumberland
D[r] John A. Campbell, directrice des services de santé mentale de la régie régionale de la santé de la vallée d'Annapolis
M. Peter Croxall, directeur du programme de santé mentale de Capital District, Capital Health
D[r] Linda Courey, directrice des services de santé mentale de la régie régionale de la santé du Cap-Breton
M[me] Susan Mercer, directrice du programme de santé mentale et de toxicomanie du IWK
M[me] Dianna Fortnum, directrice des programmes, services de santé mentale de la régie régionale de la santé de Colchester East Hants
M. Hubert Devine, directeur des services de santé mentale et de toxicomanie de la régie régionale de la santé de South West Nova
M. Doug Crossman, directrice des services de santé mentale de la régie régionale de la santé de South Shore District
M[me] Charlene Thomas, directrice principale des régies régionales de la santé du comté de Pictou et de Guysborough Antigonish Strait

Annexe C 1

Formulaire de réponse pour les parents/tuteurs/membres de la communauté

ÉTUDE MINISTÉRIELLE DES SERVICES AUX ÉLÈVES QUI ONT DES BESOINS SPÉCIAUX

Ce formulaire est destiné à vous aider à nous faire part de vos commentaires et de vos suggestions dans le cadre de l'étude des services d'éducation spéciale. Veuillez indiquer clairement vos réponses dans les espaces prévus à cet effet. Vos réponses aideront le comité d'étude dans son examen du processus actuel et dans la préparation de ses recommandations. Toutes les réponses resteront anonymes et votre nom ne sera jamais mentionné.

Veuillez envoyer vos réponses par courrier d'ici au **4 mai 2007** à l'adresse suivante :

Étude ministérielle des services aux élèves qui ont des besoins spéciaux
a/s Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse
Direction des politiques ministérielles
C.P. 578
Halifax (N.-É.) B3J 2S9

Vous pouvez aussi nous faire parvenir vos commentaires par voie électronique en envoyant un message à reviewcommittee@gov.ns.ca

Vous pouvez envoyer vos réponses par **télécopieur** au 902-424-0519

Si vous avez la moindre question, **appelez** le (902) 424-5294

Renseignements personnels

Pour nous aider à nous faire une meilleure idée des personnes ayant contribué à cette étude, nous aimerions vous poser les questions suivantes :

A. À quel titre est-ce que vous remplissez ce questionnaire?
( ) parent/tuteur
( ) parent/tuteur d'un élève qui a des besoins spéciaux inscrit à une école publique
( ) parent/tuteur d'un élève qui a des besoins spéciaux inscrit à une école privée
( ) élève
( ) groupe de revendication / membre d'une association
( ) éducatrice auprès des jeunes enfants
( ) membre de la communauté
( ) autre (préciser) : _____

B. De quel conseil scolaire dépendez-vous? (Ne cochez qu'une réponse.)
( ) Annapolis Valley Regional School Board
( ) Cape Breton-Victoria Regional School Board
( ) Chignecto-Central Regional School Board
( ) Conseil scolaire acadien provincial (CSAP)
( ) Halifax Regional School Board
( ) South Shore Regional School Board
( ) Strait Regional School Board
( ) Tri-County Regional School Board

C. J'ai participé au processus de planification de programme pour un élève qui a des besoins spéciaux :

( ) oui ( ) non

SECTION I : Scolarité favorisant l'intégration

1. Parmi les énoncés suivants, quel est celui qui correspond le mieux à votre interprétation du concept de « scolarité favorisant l'intégration »?

   ( ) adaptation de l'enseignement aux élèves qui ont des besoins spéciaux afin d'augmenter leur participation aux programmes et aux activités de l'école publique

   ( ) placement des élèves qui ont des besoins spéciaux dans la salle de classe ordinaire, lorsque cela est approprié

   ( ) placement des élèves qui ont des besoins spéciaux dans les écoles de la communauté

   ( ) efforts pour aider tous les élèves à participer aux programmes et aux activités de l'école publique et leur permettre d'y effectuer leur apprentissage

SECTION II : Processus d'identification, d'évaluation et de planification de programme

2. Ma principale source d'informations concernant le processus de planification de programme pour les élèves est : *(Ne cochez qu'une réponse.)*

( ) le personnel de l'école
( ) le personnel du conseil scolaire
( ) le site Web du ministère de l'Éducation
( ) les publications du ministère de l'Éducation
( ) les organismes de revendication
( ) les parents ou les membres de la communauté
( ) autre (préciser) : _____
( ) aucune des réponses ci-dessus

3. Je suis au courant des publications suivantes du ministère de l'Éducation ou bien je connais ces publications : *(Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.)*

( ) *Le processus de planification de programme – Guide pour les parents*
( ) fiche d'information sur le processus de planification de programme
( ) fiche d'information sur les adaptations
( ) fiche d'information sur l'intégration
( ) fiche d'information sur la planification des transitions
( ) fiche d'information sur l'enrichissement
( ) fiche d'information sur la technologie fonctionnelle
( ) Je ne connais aucune des publications ci-dessus.

4. Ma participation au processus de planification des transitions a concerné les transitions suivantes : *(Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.)*

( ) de la maison à l'école
( ) d'un niveau à l'autre
( ) d'une école à une autre
( ) de l'école à la communauté
( ) aucune des réponses ci-dessus

5. Indiquez, à l'aide de l'échelle fournie ci-dessous, dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacun des énoncés suivants :

Énoncés		pas du tout d'accord	pas d'accord	neutre	d'accord	tout à fait d'accord	ne s'applique pas
A.	Il est utile de fournir aux enseignants dans la salle de classe des périodes de relâche pendant la journée d'école pour qu'ils puissent rencontrer les parents/tuteurs pour passer en revue les plans de programme individualisés.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Énoncés		pas du tout d'accord	pas d'accord	neutre	d'accord	tout à fait d'accord	ne s'applique pas
B.	Le processus actuel pour l'identification et le renvoi des cas des élèves qui ont des besoins spéciaux est satisfaisant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.	Le processus actuel pour l'évaluation des élèves qui ont des besoins spéciaux est satisfaisant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D.	Le processus de planification des transitions dans mon école est utile.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E.	Les élèves qui ont des besoins spéciaux ont accès à diverses options flexibles de placement dans les écoles de la Nouvelle-Écosse.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F.	L'école et le conseil scolaire ont fait des efforts adéquats en vue de s'assurer que les parents participent au processus de planification de programme.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
G.	Je suis satisfait(e) de mon degré de participation au processus de planification de programme pour mon enfant qui a des	☐	☐	☐	☐	☐	☐
H.	On m'a fourni suffisamment d'informations concernant le processus de planification de programme pour les élèves qui ont des besoins spéciaux.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. Indiquez, à l'aide de l'échelle fournie ci-dessous, dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacun des énoncés suivants :

Énoncés		pas du tout d'accord	pas d'accord	neutre	d'accord	tout à fait d'accord	ne s'applique pas
A.	La formation spécifique des aide-enseignants travaillant auprès de mon enfant, lorsque cela est approprié, est satisfaisante.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B.	Pendant la journée d'école, l'enseignant fait une bonne utilisation du temps de l'aide-enseignant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. Est-ce qu'il y a des initiatives d'enseignement préscolaire ou d'intervention préventive dans votre région pour les élèves qui ont des besoins spéciaux?

( ) oui ( ) non ( ) ne sais pas

8. Est-ce qu'il y a des initiatives interagences dans votre région scolaire concernant les élèves qui ont des besoins spéciaux? (par exemple, le ministère de la Santé ou de la Justice qui collabore avec le ministère de l'Éducation)

( ) oui ( ) non ( ) ne sais pas

9. Est-ce que vous pensez qu'il y a des domaines spécifiques sur lesquels le ministère de l'Éducation devrait concentrer ses efforts afin d'améliorer l'éducation pour les élèves qui ont des besoins spéciaux? Si oui, veuillez expliquer quels sont ces domaines.

Merci d'avoir rempli ce questionnaire. Vos commentaires sont importants et seront pris en compte lors de l'étude.
Date limite pour soumettre vos réponses : 4 mai 2007

Annexe C 2

Formulaire de réponse pour les éducateurs

ÉTUDE MINISTÉRIELLE DES SERVICES AUX ÉLÈVES QUI ONT DES BESOINS SPÉCIAUX

Ce formulaire est destiné à vous aider à nous faire part de vos commentaires et de vos suggestions dans le cadre de l'étude des services d'éducation spéciale. Veuillez indiquer clairement vos réponses dans les espaces prévus à cet effet. Vos réponses aideront le comité d'étude dans son examen du processus actuel et dans la préparation de ses recommandations. Toutes les réponses resteront anonymes et votre nom ne sera jamais mentionné.

Veuillez envoyer vos réponses par courrier d'ici au **4 mai 2007** à l'adresse suivante :

Étude ministérielle des services aux élèves qui ont des besoins spéciaux
a/s Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse
Direction des politiques ministérielles
C.P. 578
Halifax (N.-É.) B3J 2S9

Vous pouvez aussi nous faire parvenir vos commentaires par voie électronique en envoyant un message à reviewcommittee@gov.ns.ca

Vous pouvez envoyer vos réponses par **télécopieur** au 902-424-0519

Si vous avez la moindre question, **appelez** le (902) 424-5294

Renseignements personnels

Pour nous aider à nous faire une meilleure idée des personnes ayant contribué à cette étude, nous aimerions vous poser les questions suivantes :

A. À quel titre est-ce que vous remplissez ce questionnaire?

( ) enseignant en salle de classe
( ) enseignant en école privée
( ) formateur d'enseignants
( ) conseiller d'orientation
( ) administrateur d'école
( ) psychologue scolaire
( ) enseignant-ressource / enseignant de centre d'apprentissage
( ) aide-enseignant
( ) personnel des services aux élèves du conseil scolaire
( ) conseiller en programmes d'études
( ) orthophoniste
( ) autre (préciser) : _____

B. Je suis éducateur au niveau suivant : *(Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.)*

( ) élémentaire
( ) premier cycle du secondaire
( ) deuxième cycle du secondaire
( ) conseil scolaire

C. De quel conseil scolaire dépendez-vous? *(Ne cochez qu'une réponse.)*

( ) Annapolis Valley Regional School Board
( ) Cape Breton-Victoria Regional School Board
( ) Chignecto-Central Regional School Board
( ) Conseil scolaire acadien provincial (CSAP)
( ) Halifax Regional School Board
( ) South Shore Regional School Board
( ) Strait Regional School Board
( ) Tri-County Regional School Board

SECTION I : Scolarité favorisant l'intégration

1. Parmi les énoncés suivants, quel est celui qui correspond le mieux à votre interprétation du concept de « scolarité favorisant l'intégration »?

   ( ) adaptation de l'enseignement aux élèves qui ont des besoins spéciaux afin d'augmenter leur participation aux programmes et aux activités de l'école publique

   ( ) placement des élèves qui ont des besoins spéciaux dans la salle de classe ordinaire, lorsque cela est approprié

   ( ) placement des élèves qui ont des besoins spéciaux dans les écoles de la communauté

   ( ) efforts pour aider tous les élèves à participer aux programmes et aux activités de l'école publique et leur permettre d'y effectuer leur apprentissage

SECTION II : Processus d'identification, d'évaluation et de planification de programme

2. Indiquez, à l'aide de l'échelle fournie ci-dessous, dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacun des énoncés suivants :

Énoncés	pas du tout d'accord	pas d'accord	neutre	d'accord	tout à fait d'accord	ne s'applique pas
A. Il est utile d'accorder aux enseignants du temps pendant la journée d'école pour préparer, mettre en œuvre et examiner les plans de programme individualisés.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B. Le processus pour l'identification et le renvoi des cas des élèves qui ont des besoins spéciaux est satisfaisant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C. Le processus pour l'évaluation des élèves qui ont des besoins spéciaux est satisfaisant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D. Le temps que cela prend pour obtenir une évaluation de l'élève par le personnel qualifié est raisonnable.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E. Le processus de planification de programme en place dans notre école fonctionne bien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F. Je comprends bien mon rôle et mes responsabilités en tant qu'éducateur dans le processus de planification de programme.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
H. Les programmes et les politiques actuellement en place dans mon école me permettent de bien gérer les problèmes de comportement qui se présentent.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I. Il existe diverses options flexibles de placement pour les élèves qui ont des besoins spéciaux dans mon conseil scolaire.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J. On a fait des efforts appropriés pour s'assurer de la participation des parents au processus de planification de programme.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
K. Le processus de planification des transitions dans mon école fonctionne bien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. Ma participation au processus de planification des transitions a concerné les transitions suivantes : *(Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.)*

( ) de la maison à l'école
( ) d'un niveau à l'autre
( ) d'une école à une autre
( ) de l'école à la communauté
( ) aucune des réponses ci-dessus

SECTION III : Soutien, formation et perfectionnement professionnel

4. Indiquez, à l'aide de l'échelle fournie ci-dessous, dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacun des énoncés suivants :

Énoncés	pas du tout d'accord	pas d'accord	neutre	d'accord	tout à fait d'accord	ne s'applique pas
A. Le soutien que je reçois du personnel de l'école m'aide à fournir de bons programmes et services à mes élèves qui ont des besoins spéciaux.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B. Le soutien que je reçois de l'administration de mon école m'aide à fournir de bons programmes et services à mes élèves qui ont des besoins spéciaux.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C. Le soutien que je reçois du personnel du conseil scolaire m'aide à fournir de bons programmes et services à mes élèves qui ont des besoins spéciaux.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D. Le soutien que je reçois du personnel du ministère de l'Éducation m'aide à fournir de bons programmes et services à mes élèves qui ont des besoins spéciaux.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E. La formation offerte aux aide-enseignants responsables des élèves qui ont des besoins spéciaux est satisfaisante.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Énoncés	pas du tout d'accord	pas d'accord	neutre	d'accord	tout à fait d'accord	ne s'applique pas
F. Les rôles et les responsabilités des aide-enseignants sont définis de façon satisfaisante dans mon lieu de travail.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
G. L'affectation des aide-enseignants responsables des élèves qui ont des besoins spéciaux se fait bien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
H. Les activités de perfectionnement professionnel dans le domaine de l'éducation spéciale m'ont aidé(e) à mieux faire mon travail.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

5. Quel est votre besoin le plus urgent en matière de perfectionnement professionnel en ce qui a trait aux élèves qui ont des besoins spéciaux?

6. Quels sont les facteurs qui ont un impact important sur votre capacité de répondre aux besoins des élèves qui ont des besoins spéciaux? *(Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.)*

( ) documents et ressources du programme
( ) perfectionnement professionnel ciblé dans le domaine de l'éducation spéciale
( ) temps pour bien planifier les choses
( ) politiques et guides clairs en matière de planification de programme
( ) expérience en enseignement
( ) qualifications et cours spécifiques suivis à l'université
( ) mise en œuvre des programmes pilotes
( ) collaboration avec mes collègues

7. Est-ce qu'il existe des initiatives d'enseignement préscolaire ou d'intervention préventive dans votre région pour les enfants qui ont des besoins spéciaux?

( ) oui ( ) non ( ) ne sais pas

8. Est-ce qu'il y a des initiatives interagences dans votre région scolaire concernant les élèves qui ont des besoins spéciaux? (par exemple, le ministère de la Santé ou de la Justice qui collabore avec le ministère de l'Éducation)

( ) oui ( ) non ( ) ne sais pas

9. Est-ce que vous pensez qu'il y a des domaines spécifiques sur lesquels le ministère de l'Éducation devrait concentrer ses efforts afin d'améliorer l'éducation pour les élèves qui ont des besoins spéciaux? Si oui, veuillez expliquer quels sont ces domaines.

Merci d'avoir rempli ce questionnaire. Vos commentaires sont importants et seront pris en compte lors de l'étude.

Date limite pour soumettre vos réponses : 4 mai 2007

Annexe D

Rapport récapitulatif soumis au comité d'étude par la Direction des politiques ministérielles du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse

Le rapport ci-dessous comprend des sections numérotées de 1.0 à 8.0.

1.0 Processus d'étude

Le rapport récapitulatif ci-dessous souligne les principaux thèmes généraux qui se dégagent de l'étude ministérielle des services aux élèves qui ont des besoins spéciaux.

Nous avons reçu des commentaires sous diverses formes. Nous avons organisé des consultations dans la province auprès du public, des conseillers scolaires et des cadres supérieurs des conseils scolaires. Nous avons organisé des rencontres à Berwick (Annapolis Valley Regional School Board), à Yarmouth (Tri-County Regional School Board), à Halifax (Halifax Regional School Board), à Dartmouth (Conseil scolaire acadien provincial), à Truro (Chignecto-Central Regional School Board), à Bridgewater (South Shore Regional School Board), à Port Hawkesbury (Strait Regional School Board) et à Sydney (Cape Breton–Victoria Regional School Board).

Pour aider les gens à faire des commentaires et des suggestions, nous avons distribué des formulaires de réponse lors des consultations publiques, nous les avons mis à disposition des gens sur le site Web de l'étude et nous les avons distribués aux directions d'école de la province par voie électronique. Nous avons reçu des formulaires remplis et des soumissions par écrit par courrier, par courriel et par télécopieur jusqu'au 4 mai 2007.

Le comité d'étude a ainsi reçu au total

- 675 formulaires de réponse remplis par des éducateurs
- 498 formulaires de réponse remplis par des parents/tuteurs/membres de la communauté
- 53 soumissions écrites (13 collectives, 40 individuelles)
- 154 commentaires à l'oral lors des 8 public consultations, pour lesquels le total des participants a été de 428

Le présent rapport fournit un récapitulatif des informations rassemblées grâce aux formulaires de réponse, aux soumissions écrites et aux commentaires et suggestions exprimés à l'oral lors des consultations.

2.0 Principaux résultats

Les commentaires et les thèmes qui ont émergé du processus de consultation sont décrits ci-dessous. Il y a eu plusieurs thèmes fondamentaux qui sont revenus de façon répétée dans les soumissions; ces thèmes sont récapitulés dans la section « Thèmes communs » et évoqués ensuite plus en détail dans chaque catégorie de réponses.

Thèmes communs

- **Développer la formation et les ressources pour les enseignants dans les domaines suivants :**
  - les types spécifiques de besoins spéciaux auxquels les enseignants sont confrontés dans la salle de classe; les cas exceptionnels comme l'autisme, le syndrome de Down;
  - l'élaboration et la mise en œuvre de plans de programme individualisés (PPI), de façon à assurer la cohérence sur l'ensemble de la province.

- **Développer la formation et les ressources pour les aide-enseignants dans les domaines suivants :**
  - Les types spécifiques de besoins spéciaux auxquels les aide-enseignants sont confrontés dans la salle de classe.
  - Il faudrait inviter les aide-enseignants aux réunions sur le PPI avec les parents et le personnel.
  - Exiger des aide-enseignants qu'ils suivent une formation plus cohérente et plus rigoureuse.
  - Il faudrait embaucher plus d'aide-enseignants.
  - Il faudrait que les postes d'aide-enseignant soient des postes à 100 % (et non à 80 % ou moins, comme c'est souvent le cas à l'heure actuelle)

- **Intégration**
  - La théorie de l'intégration bénéficie d'un fort soutien de la part des personnes interrogées. Cependant, beaucoup d'entre elles notent que l'intégration de tous les élèves qui ont des besoins spéciaux n'a pas réussi.
  - Un certain nombre de personnes suggèrent une approche « de simple bon sens » dans laquelle les élèves qui ont des besoins spéciaux suivraient les cours d'éducation artistique, de musique, d'éducation physique, etc. avec la classe normale, mais seraient regroupés pour les matières comme les mathématiques, la langue, les sciences et les sciences humaines. Les élèves continueraient ainsi à profiter de leur intégration et de leurs interactions avec les autres élèves, tout en travaillant dans un cadre plus confortable pour les matières plus théoriques.
  - L'intégration ne fonctionne pas aussi bien au premier cycle et au deuxième cycle du secondaire.

- **Embaucher plus de spécialistes : orthophonistes, psychologues, spécialistes de l'autisme et du syndrome de Down, ergothérapeutes**
  - Il faut réduire les périodes d'attente pour les évaluations et le traitement.

- **Il faut accorder plus de soutien et d'aide aux enfants qui ont des troubles d'apprentissage.**
  - Les élèves qui ont des troubles d'apprentissage de niveau léger ou modéré ne sont pas repérés et, quand ils le sont, ils n'ont pas accès aux services dont ils ont besoin, parce qu'il y a des élèves qui ont des besoins plus grands.

- **Il faut plus de partenariats et de programmes pour améliorer la transition de l'école à la communauté pour les élèves qui ont des besoins spéciaux.**
  - Il faut que les élèves qui ont des besoins spéciaux aient l'option d'acquérir des aptitudes à la vie quotidienne et des aptitudes de travail, pour pouvoir mieux faire la transition de l'école à la communauté.

- **Réduire les périodes d'attente pour les évaluations professionnelles et pour l'identification et l'évaluation dès les premiers stades.**

- **Il faut réduire la taille des classes et offrir des structures de soutien pour la composition des classes, de façon à pouvoir bien gérer la salle de classe.**

- **On ne prête pas suffisamment attention aux élèves doués et on ne les met pas au défi de réaliser leur plein potentiel.**

- **Il faut examiner les possibilités de coopération et de financement interagences (services communautaires, éducation, santé) afin de combler les lacunes dans le système.**

<u>Thèmes essentiels notés par les éducateurs</u>

- **On demande des formations sur l'art d'enseigner dans une classe intégrant tous les élèves et l'art d'enseigner à des classes combinant plusieurs niveaux.**

- **Les enseignants demandent plus de temps pour élaborer et mettre en œuvre les programmes adaptés aux élèves qui ont des besoins spéciaux, y compris du temps pour consulter les parents et le personnel éducatif et pour préparer les PPI.**

- **Meilleur accès aux technologies fonctionnelles et formation sur la mise en œuvre de telles technologies dans la salle de classe.**

<u>Thèmes essentiels notés par le public</u>

- **Prolonger et élargir le programme de soutien pour les frais de scolarité.**
  - Il faudrait que le programme de soutien pour les frais de scolarité soit disponible pour les élèves pendant toute la période pendant laquelle ils ont besoin de ce soutien.
  - Il faudrait que tous les élèves ayant des difficultés d'apprentissage clairement établies aient accès au programme de soutien pour les frais de scolarité, sans tenir compte du fait qu'ils ont ou non un PPI ou d'autres critères.

- **Il faudrait que le montant de financement consacré à chaque élève soit mis à la disposition des parents qui choisissent de ne pas inscrire leur enfant dans le système scolaire public.**

- **Il faudrait intégrer davantage les parents dans la planification de programme et l'éducation des élèves qui ont des besoins spéciaux.**

- **Il faudrait que les élèves ayant des besoins spéciaux aient accès aux mêmes structures de soutien d'une année à l'autre.**

Thèmes essentiels notés par les conseils scolaires

- **Le financement pour libérer les enseignants a été bien utilisé.**

- **On note certaines inquiétudes pour ce qui est de la capacité de recruter et de retenir des orthophonistes et des psychologues, en particulier dans les régions rurales.**

- **Il faut améliorer les documents et les ressources pour les écoles secondaires.**
  - Il faudrait présenter le perfectionnement professionnel pour les nouveaux programmes d'études de manière combinée.

- **Il faut des formulaires standardisés pour les PPI partout dans la province. Le fait d'avoir des modèles standard et une terminologie standard améliorerait l'efficacité du processus.**

- **Augmenter le financement par élève pour les élèves qui ont des besoins spéciaux.**
  - Il faut un plus gros financement pour tenir compte de l'augmentation du nombre d'élèves qui ont de grands besoins.

- **Il faut que les programmes de formation des enseignants se concentrent sur l'acquisition de compétences relatives aux élèves qui ont des besoins spéciaux : compétences se rapportant à la différenciation, aux adaptations, aux PPI, aux troubles du comportement, aux syndromes et à diverses incapacités.**

- **Les partenariats avec d'autres agences peuvent conduire à des écoles de type « service complet », avec des services offerts par le ministère de la Santé, le ministère de la Justice et le ministère des Services communautaires.**

- **Réponse donnée par les conseils scolaires quand le comité leur a demandé d'indiquer un « problème essentiel » qu'ils aimeraient voir résolu[1] :**
  - Fournir suffisamment de financement pour permettre aux conseils scolaires de répondre à tous les besoins spéciaux mis en évidence chez leurs élèves.
  - Le gouvernement devrait élaborer, dans le cadre d'une collaboration entre agences, un mécanisme permettant d'offrir des options et des possibilités d'études postsecondaires, de travail dans la communauté ou de travail en entreprise afin de répondre aux besoins concernant les transitions pour les élèves qui ont des besoins spéciaux des écoles secondaires.
  - Augmenter le soutien aux élèves qui ont des problèmes de santé mentale.

3.0 Principaux résultats : consultations auprès du public et au niveau des conseils scolaires

Le comité d'étude a organisé huit consultations, aux lieux suivants : Berwick, Yarmouth, Halifax, Dartmouth (CSAP), Truro, Bridgewater, Port Hawkesbury et Sydney. Lors de chacune de ces consultations, les membres du comité d'étude ont rencontré les conseillers scolaires et le personnel du conseil scolaire, ainsi que des membres du public.

[1] Le comité a reçu des soumissions sur ce « problème essentiel » des conseils scolaires de Chignecto-Central, de Cape Breton-Victoria et d'Halifax.

Vous trouverez ci-dessous un récapitulatif de ce qui s'est dit lors de ces consultations. Nous indiquons, pour chaque commentaire émanant d'un conseil scolaire donné, le conseil scolaire en question.

Présentations des conseils scolaires

Identification et évaluation

- Importance des interventions préventives — projet pilot « Wellness Clinic for Three-Year-Olds » dans le comté de Hants qui devrait être élargi à l'ensemble de la province (AVRSB).
- Il est très difficile de trouver des aide-enseignants et des enseignants-ressources qualifiés; les distances des déplacements pour le personnel de soutien sont un gros problème. Lorsque les services sont disponibles, ils le sont souvent en anglais (CSAP).
- L'identification au préscolaire s'est avérée inestimable (CBVRSB).
- Le profil d'évaluation des transitions TEACCH (TTAP) a été mis à l'essai en janvier; il s'agit d'un profil d'évaluation pour les élèves adolescents concernant les aptitudes sur le plan social, scolaire et professionnel et les aptitudes à la vie quotidienne (CBVSRB).

Planification de programme

- Le financement pour libérer les enseignants a été bien utilisé.
- Le fait de fournir aux enseignants du temps pour planifier, mettre en œuvre et réviser les PPI pendant la journée s'est avéré être une bonne chose et il faut élargir cette mesure.
- Il faut continuer à réduire la taille des classes et à augmenter le financement pour l'enseignement différentié (CCRSB).
- Il faut une terminologie et des procédures communes pour la planification de programme. Il serait plus utile d'avoir un seul manuel provincial pour la planification de programme que d'avoir chaque conseil scolaire qui prépare le sien (SRSB).

Ressources et structures de soutien

- Préoccupations concernant la capacité de recruter et de retenir les orthophonistes et les psychologues, en particulier dans les régions rurales.
  Le coenseignement est une nouvelle approche du travail des enseignants-ressources qui est en cours de mise en œuvre.
- Il faut améliorer les documents et les ressources pour les écoles secondaires. Les enseignants enseignent à leurs élèves à un niveau nettement inférieur au niveau auquel ils se trouvent, mais n'ont pas les ressources nécessaires.

Normes et responsabilisation en matière de programmes

- Il faut des formulaires standardisés pour les PPI dans toute la province. Le fait d'avoir des modèles et une terminologie standardisés améliorerait l'efficacité du processus.
- Le processus consistant à rassembler et à examiner les PPI et à renvoyer des suggestions aux équipes de planification de programme s'est avéré être une réussite (CBVRSB).

Financement

- Augmenter le financement par élève pour les élèves qui ont des besoins spéciaux.
- Il faut un plus gros financement pour tenir compte de l'augmentation du nombre d'élèves qui ont de grands besoins.
  Il faudrait s'engager à fournir un financement sur trois à cinq ans et non seulement pour un an.

- La méthode consistant à fournir un financement en fonction du nombre d'élèves aux conseils scolaires pour l'éducation spéciale ne fonctionne pas pour certains conseils scolaires. Les taux de dotation en personnel ne devrait pas être le seul indicateur (SRSB).

Scolarité favorisant l'intégration

- Il faudrait présenter le perfectionnement professionnel pour les nouveaux programmes d'études de manière combinée.
  Tous les élèves participent aux sessions d'information, ce qui les aident à mieux comprendre les élèves qui ont des besoins spéciaux (TCRSB).

Préparation des enseignants

- Il faut que les programmes de formation des enseignants se concentrent sur l'acquisition de compétences relatives aux élèves qui ont des besoins spéciaux : compétences se rapportant à la différenciation, aux adaptations, aux PPI, aux troubles du comportement, aux syndromes et à diverses incapacités.
- Les enseignants reçoivent des programmes d'études et des ressources spécifiques du ministère de l'Éducation, qui devraient être utilisées auprès d'une vaste communauté d'élèves.

Accès libre aux installations

- Il faut plus de financement pour l'équipement spécialisé.
  Il faudrait concevoir les nouveaux terrains de jeux de façon à ce que tous les élèves y aient accès.

Responsabilités interagences

- Aimerait voir un partage des responsabilités pour les élèves qui ont de gros besoins d'ordre médical ou comportemental. Les partenariats avec d'autres agences peuvent conduire à des écoles de type « service complet », avec des services offerts par divers ministères, comme le ministère de la Santé, le ministère de la Justice et le ministère des Services communautaires, en particulier dans les régions rurales, où l'accès est limité.

<u>Commentaires des conseillers scolaires et du personnel des conseils scolaires</u>

- Il est tout particulièrement difficile d'attirer et de retenir des enseignants-ressources et des orthophonistes dans les régions rurales.
- Il faut se souvenir que les élèves doués et les élèves en situation d'enrichissement font eux aussi partie de l'éducation spéciale.
- Il faut axer davantage les choses sur les aptitudes à la vie quotidienne et les aptitudes pour le travail pour les élèves qui ont des besoins spéciaux.
- L'évaluation sur trois ans et demi du ministère de la Santé nous manque beaucoup (TCRSB).
- Il faut plus d'options pour les élèves qui ont des besoins spéciaux qui reviennent après l'obtention de leur diplôme.
- Il faut prendre conscience du fait que les initiatives interagences jouent un rôle essentiel pour ce qui est d'offrir des structures de soutien complètes.
- Si les pédiatres rédigent l'ordonnance pour les aide-enseignants, ils devraient fournir le financement pour ce service (CBVRSB).
- Il faudrait examiner le programme « KinderStart » de Terre-Neuve (CCRSB).
- Les élèves du programme « Verge House Transition Program » ont accès à ce programme après la fin de leurs études secondaires. On met l'accent sur les aptitudes à la vie quotidienne et à la vie en communauté et on aide les élèves à faire la transition vers la communauté (SSRSB).

- Il faudrait déterminer la taille des classes comme au Québec : les élèves de catégorie 1 sont considérés comme équivalents à cinq élèves.
- Il faut déterminer ce qu'il faudrait exactement pour mettre en œuvre l'intégration correctement et les ressources qui seront nécessaires. Ensuite il faudra prendre une décision. Si l'on ne peut pas financer l'intégration, alors il faut un autre modèle (SSRSB).
- L'accent a été mis sur le coenseignement et l'enseignement différencié. Ce modèle pourrait réduire les pressions poussant à augmenter le soutien des aide-enseignants (CBVRSB).

Commentaires du public

- Prolonger le programme de soutien pour les frais de scolarité au-delà de trois ans et le rendre accessible partout dans la province.
- Il faudrait que le montant de financement consacré à chaque élève soit mis à la disposition des parents qui choisissent de ne pas inscrire leur enfant dans le système scolaire public.
  Il faut que les aide-enseignants suivent plus de formations se rapportant aux besoins spécifiques de leurs élèves.
- Il faut que les élèves qui ont des besoins spéciaux apprennent des compétences favorisant l'employabilité à l'école secondaire. Les aptitudes à la vie quotidienne sont plus importantes que les compétences scolaires pour certains élèves.
- Les parents ont le sentiment qu'ils doivent se battre pour obtenir des structures de soutien pour les besoins spéciaux (c'est-à-dire du temps avec l'aide-enseignant) chaque année.
- Il faut des programmes en éducation auprès des jeunes enfants, qui permettent de faire des diagnostics dès les premiers stades et d'utiliser des interventions préventives pour les enfants à leur arrivée dans le système scolaire public.
- Il faut que les ministères de la Santé, de l'Éducation et des Services communautaires travaillent ensemble en collaboration. L'intégration fonctionne pour certains enfants, mais d'autres ont besoin d'un accompagnement individualisé. Certains enfants se débrouilleront dans la classe normale, tandis que d'autres devront être placés dans une classe avec des élèves qui ont des besoins semblables.
- Il faudrait que les parents aient un choix concernant le type d'éducation que leur enfant reçoit, c'est-à-dire concernant la question de savoir si cette éducation s'appuie sur une approche d'intégration pure ou non.
- Les élèves qui ont des troubles d'apprentissage de niveau léger ou modéré ne sont souvent pas repérés. Il est également difficile pour ces enfants d'être admissibles et d'avoir accès aux ressources de façon continue.
- Plus de ressources pour l'évaluation et l'intervention préventive et plus de spécialistes pour effectuer les évaluations.
- Il faudrait que les élèves qui ont des besoins spéciaux aient davantage accès à la technologie fonctionnelle
- Il faudrait que les postes d'aide-enseignant soient des postes à 100 % et il faudrait inviter les aide-enseignants à apporter leur contribution lors des réunions sur le PPI.

4.0 Récapitulatif des réponses

Le récapitulatif suivant fournit un aperçu des réponses fournies à l'aide du formulaire de réponse pour les éducateurs et du formulaire de réponse pour les parents/tuteurs/membres de la communauté. Nous avons fait des comparaisons par catégorie de personnes lorsque le critère s'appliquait.

Voici le nombre de total de réponses reçues :

	Formulaire de réponse pour les éducateurs	Formulaire de réponse général	Total
Anglais	657	483	**1140**
Français	18	15	**33**
Total	**675**	**498**	**1173**

4.1 Résultats combinés des formulaires de réponse

1. Pour quel conseil scolaire travaillez-vous ou dans quelle conseil scolaire résidez-vous?

	Éducateurs	%	Général	%
AVRSB	29	4 %	43	9 %
CBVRSB	53	8 %	29	6 %
CCRSB	67	10 %	54	11 %
CSAP	7	1 %	27	5 %
HRSB	343	51 %	233	47 %
SSRSB	42	6 %	48	10 %
SRSB	78	12 %	45	9 %
TCRSB	19	3 %	15	3 %
Aucun des conseils scolaires mentionnés	32	5 %	ne s'applique pas	ne s'applique pas
Total	**670**	**100 %**	**494**	**100 %**

2. Parmi les énoncés suivants, quel est celui qui correspond le mieux à votre interprétation du concept de « scolarité favorisant l'intégration »?

	Éducateurs	**%**	**Général**	**%**	**Total**
adaptation de l'enseignement aux élèves qui ont des besoins spéciaux afin d'augmenter leur participation aux programmes et aux activités de l'école publique	223	35 %	180	41 %	403
placement des élèves qui ont des besoins spéciaux dans la salle de classe ordinaire, lorsque cela est approprié	56	9 %	54	12 %	110
placement des élèves qui ont des besoins spéciaux dans les écoles de la communauté	9	1 %	10	2 %	19
efforts pour aider tous les élèves à participer aux programmes et aux activités de l'école publique et leur permettre d'y effectuer leur apprentissage	352	55 %	197	45 %	549
Total	**640**	**100 %**	**441**	**100 %**	**1081**

3. Indiquez, à l'aide de l'échelle fournie ci-dessous, dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacun des énoncés suivants :

Il est utile d'accorder aux enseignants du temps pendant la journée d'école pour préparer, mettre en œuvre et examiner les plans de programme individualisés.							
	pas du tout d'accord	pas d'accord	neutre	d'accord	tout à fait d'accord	ne s'applique pas	Total des réponses
Éducateurs	21 %	28 %	8 %	18 %	19 %	5 %	100 %
Général	6 %	11 %	15 %	28 %	38 %	2 %	100 %
Total	**15 %**	**21 %**	**11 %**	**22 %**	**27 %**	**4 %**	**100 %**

Le processus pour l'identification et le renvoi des cas des élèves qui ont des besoins spéciaux est satisfaisant.							
	pas du tout d'accord	pas d'accord	neutre	d'accord	tout à fait d'accord	ne s'applique pas	Total des réponses
Éducateurs	13 %	30 %	11 %	40 %	5 %	1 %	100 %
Général	33 %	31 %	16 %	14 %	3 %	4 %	100 %
Total	**21 %**	**30 %**	**13 %**	**29 %**	**4 %**	**2 %**	**100 %**

Le processus pour l'évaluation des élèves qui ont des besoins spéciaux est satisfaisant.							
	pas du tout d'accord	pas d'accord	neutre	d'accord	tout à fait d'accord	ne s'applique pas	Total des réponses
Éducateurs	17 %	37 %	11 %	29 %	3 %	3 %	100 %
Général	37 %	29 %	15 %	11 %	3 %	5 %	100 %
Total	**25 %**	**34 %**	**13 %**	**22 %**	**3 %**	**4 %**	**100 %**

Il existe diverses options flexibles de placement pour les élèves qui ont des besoins spéciaux dans mon conseil scolaire.							
	pas du tout d'accord	pas d'accord	neutre	d'accord	tout à fait d'accord	ne s'applique pas	Total des réponses
Éducateurs	24 %	34 %	18 %	18 %	4 %	2 %	100 %
Général	32 %	32 %	19 %	12 %	2 %	3 %	100 %
Total	**27 %**	**33 %**	**18 %**	**16 %**	**3 %**	**2 %**	**100 %**

On a fait des efforts appropriés pour s'assurer de la participation des parents au processus de planification de programme.							
	pas du tout d'accord	pas d'accord	neutre	d'accord	tout à fait d'accord	ne s'applique pas	Total des réponses
Éducateurs	3 %	8 %	14 %	49 %	24 %	3 %	100 %
Général	13 %	24 %	16 %	32 %	12 %	3 %	100 %
Total	**7 %**	**14 %**	**14 %**	**42 %**	**19 %**	**3 %**	**100 %**

Le processus de planification de programme en place dans notre école fonctionne.							
	pas du tout d'accord	pas d'accord	neutre	d'accord	tout à fait d'accord	ne s'applique pas	Total des réponses
Éducateurs	5 %	15 %	25 %	39 %	12 %	3 %	100 %
Général	15 %	19 %	21 %	28 %	8 %	9 %	100 %
Total	**9 %**	**17 %**	**24 %**	**35 %**	**10 %**	**5 %**	**100 %**

La formation spécifique des aide-enseignants travaillant auprès de mon enfant, lorsque cela est approprié, est satisfaisante.							
	pas du tout d'accord	pas d'accord	neutre	d'accord	tout à fait d'accord	ne s'applique pas	Total des réponses
Éducateurs	23 %	25 %	18 %	24 %	5 %	5 %	100 %
Général	16 %	18 %	11 %	21 %	8 %	26 %	100 %
Total	**20 %**	**22 %**	**15 %**	**13 %**	**6 %**	**14 %**	**100 %**

4. Est-ce qu'il y a des initiatives d'enseignement préscolaire ou d'intervention préventive dans votre région pour les élèves qui ont des besoins spéciaux?

	Éduca-teurs	%	Général	%	Total
Oui	272	51 %	190	52 %	462
Non	82	15 %	43	12 %	125
Ne sais pas	182	34 %	132	36 %	314
Total	**536**	**100 %**	**365**	**100 %**	**901**

5. Est-ce qu'il y a des initiatives interagences dans votre région scolaire concernant les élèves qui ont des besoins spéciaux?

	Éduca-teurs	%	Général	%	Total
Oui	196	37 %	101	27 %	297
Non	51	10 %	31	8 %	82
Ne sais pas	287	53 %	244	65 %	531
Total	**534**	**100 %**	**376**	**100 %**	**910**

4.2 Résultats du formulaire de réponse pour les éducateurs

1. À quel titre est-ce que vous remplissez ce questionnaire?

	Total	Pourcentage
enseignant en salle de classe	267	40 %
enseignant en école privée	3	0 %
formateur d'enseignants	12	2 %
conseiller d'orientation	12	2 %
administrateur d'école	52	8 %
psychologue scolaire	7	1 %
enseignant-ressource / enseignant en centre d'apprentissage	138	20 %
aide-enseignant	104	15 %
personnel des services aux élèves du conseil scolaire	9	1 %
conseiller en programmes d'études	4	1 %
orthophoniste	12	2 %
autre	55	8 %
Total	**675**	**100 %**

2. Je suis éducateur au niveau suivant :

	Total	Pourcentage
élémentaire	422	52 %
premier cycle du secondaire	225	28 %
deuxième cycle du secondaire	137	17 %
conseil scolaire	25	3 %
Total	**809**	**100 %**

3. Indiquez, à l'aide de l'échelle fournie ci-dessous, dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacun des énoncés suivants :

	pas du tout d'accord	pas d'accord	neutre	d'accord	tout à fait d'accord	ne s'applique pas	Total des réponses
Le processus de planification de programme en place dans notre école fonctionne bien.	5 %	18 %	18 %	42 %	13 %	4 %	100 %
Je comprends bien mon rôle et mes responsabilités en tant qu'éducateur dans le processus de planification de programme.	2 %	8 %	8 %	42 %	37 %	3 %	100 %
Les programmes et les politiques actuellement en place dans mon école me permettent de bien gérer les problèmes de comportement qui se présentent.	12 %	24 %	14 %	33 %	12 %	4 %	100 %
Le temps que cela prend pour obtenir une évaluation de l'élève par le personnel qualifié est raisonnable.	36 %	36 %	12 %	12 %	1 %	2 %	100 %
The support I receive from school based personnel helps me to effectively provide programs and services to my students with special needs.	8 %	22 %	13 %	40 %	13 %	4 %	100 %
The support I receive from school administration helps me to effectively provide programs and services to my students with special needs.	7 %	20 %	17 %	35 %	14 %	7 %	100 %
Le soutien que je reçois du personnel de l'école m'aide à fournir de bons programmes et services à mes élèves qui ont des besoins spéciaux.	16 %	28 %	19 %	27 %	6 %	5 %	100 %
Le soutien que je reçois du personnel du ministère de l'Éducation m'aide à fournir de bons programmes et services à mes élèves qui ont des besoins spéciaux.	24 %	30 %	23 %	14 %	2 %	8 %	100 %
La formation offerte aux aide-enseignants responsables des élèves qui ont des besoins spéciaux est satisfaisante.	23 %	25 %	18 %	24 %	5 %	5 %	100 %
Les rôles et les responsabilités des aide-enseignants sont définis de façon satisfaisante dans mon lieu de travail.	13 %	19 %	16 %	39 %	10 %	4 %	100 %
L'affectation des aide-enseignants responsables des élèves qui ont des besoins spéciaux se fait bien.	21 %	30 %	15 %	25 %	6 %	3 %	100 %
Les activités de perfectionnement professionnel dans le domaine de l'éducation spéciale m'ont aidé(e) à mieux faire mon travail.	16 %	24 %	15 %	35 %	18 %	8 %	100 %

4. Ma participation au processus de planification des transitions a concerné les transitions suivantes :

	Total	Pourcentage
de la maison à l'école	224	19 %
d'un niveau à l'autre	441	38 %
d'une école à une autre	319	27 %
de l'école à la communauté	105	9 %
aucune des réponses ci-dessus	87	7 %
Total	**1176**	**100 %**

5. Quels sont les facteurs qui ont un impact important sur votre capacité de répondre aux besoins des élèves qui ont des besoins spéciaux?

	Total	Pourcentage
documents et ressources du programme	428	18 %
perfectionnement professionnel ciblé dans le domaine de l'éducation spéciale	332	14 %
temps pour bien planifier les choses	438	18 %
politiques et guides clairs en matière de planification de programme	268	11 %
expérience en enseignement	272	11 %
qualifications et cours spécifiques suivis à l'université	181	7 %
mise en œuvre des programmes pilotes	85	4 %
collaboration avec mes collègues	412	17 %
aucune des réponses ci-dessus	9	0 %
Total	**2425**	**100 %**

4.3 Résultats du formulaire de réponse général

1. À quel titre est-ce que vous remplissez ce questionnaire?

	Total	Pourcentage
parent/tuteur	128	26 %
parent/tuteur d'un élève qui a des besoins spéciaux inscrit à une école publique	205	42 %
parent/tuteur d'un élève qui a des besoins spéciaux inscrit à une école privée	50	10 %
élève	1	0 %
groupe de revendication / membre d'une association	11	2 %
éducatrice auprès des jeunes enfants	7	1 %
membre de la communauté	13	3 %
autre	77	16 %
Total	**492**	**100 %**

2. J'ai un enfant au niveau suivant :

	Total	Pourcentage
élémentaire	225	38 %
premier cycle du secondaire	162	28 %
deuxième cycle du secondaire	113	19 %
ne s'applique pas	85	15 %
Total	**585**	**100 %**

3. J'ai participé au processus de planification de programme pour un élève qui a des besoins spéciaux :

	Total	Pourcentage
Oui	384	78 %
Non	111	22 %
Total	**495**	**100 %**

4. Ma principale source d'informations concernant le processus de planification de programme pour les élèves était :

	Total	Pourcentage
le personnel de l'école	201	53 %
le personnel du conseil scolaire	28	7 %
le site Web du ministère de l'Éducation	11	3 %
les publications du ministère de l'Éducation	11	3 %
les organismes de revendication	27	7 %
les parents ou les membres de la communauté	27	7 %
aucune des réponses ci-dessus	26	7 %
autre	51	13 %
Total	**382**	**100 %**

5. Je suis au courant des publications suivantes du ministère de l'Éducation ou bien je connais ces publications :

	Total	Pourcentage
Le processus de planification de programme – Guide pour les parents	176	20 %
fiche d'information sur le processus de planification de programme	104	12 %
fiche d'information sur les adaptations	107	12 %
fiche d'information sur l'intégration	75	9 %
fiche d'information sur la planification des transitions	102	12 %
fiche d'information sur l'enrichissement	38	4 %
fiche d'information sur la technologie fonctionnelle	74	9 %
Je ne connais aucune des publications ci-dessus.	189	22 %
Total	**865**	**100 %**

6. Ma participation au processus de planification des transitions a concerné les transitions suivantes :

	Total	Pourcentage
de la maison à l'école	196	28 %
d'un niveau à l'autre	218	31 %
d'une école à une autre	147	21 %
de l'école à la communauté	52	7 %
aucune des réponses ci-dessus	96	14 %
Total	**709**	**100 %**

7. Indiquez, à l'aide de l'échelle fournie ci-dessous, dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacun des énncés suivants :

	pas du tout d'accord	pas d'accord	neutre	d'accord	tout à fait d'accord	ne s'applique pas	Total des réponses
Il est utile de fournir aux enseignants dans la salle de classe des périodes de relâche pendant la journée d'école pour qu'ils puissent rencontrer les parents/tuteurs pour passer en revue les plans de programme individualisés.	6 %	11 %	15 %	28 %	38 %	2 %	100 %
Le processus actuel pour l'identification et le renvoi des cas des élèves qui ont des besoins spéciaux est satisfaisant.	33 %	31 %	16 %	14 %	3 %	4 %	100 %
Le processus actuel pour l'évaluation des élèves qui ont des besoins spéciaux est satisfaisant.	37 %	29 %	15 %	11 %	3 %	5 %	100 %
Le processus de planification des transitions dans mon école est utile.	15 %	19 %	21 %	28 %	8 %	9 %	100 %
Les élèves qui ont des besoins spéciaux ont accès à diverses options flexibles de placement dans les écoles de la Nouvelle-Écosse.	32 %	32 %	19 %	12 %	2 %	3 %	100 %
L'école et le conseil scolaire ont fait des efforts adéquats en vue de s'assurer que les parents participent au processus de planification de programme.	13 %	24 %	16 %	32 %	12 %	3 %	100 %
Je suis satisfait(e) de mon degré de participation au processus de planification de programme pour mon enfant qui a des besoins spéciaux.	13 %	20 %	12 %	26 %	10 %	19 %	100 %
On m'a fourni suffisamment d'informations concernant le processus de planification de programme pour les élèves qui ont des besoins spéciaux.	14 %	28 %	15 %	24 %	9 %	9 %	100 %
Pendant la journée d'école, l'enseignant fait une bonne utilisation du temps de l'aide-enseignant.	11 %	14 %	20 %	26 %	12 %	17 %	100 %

5.0 Récapitulatif des réponses à la question 5 du formulaire de réponse pour les éducateurs

Vous trouverez ci-dessous un récapitulatif des principaux thèmes mentionnés en réponse à la question 5 du formulaire de réponse pour les éducateurs :

Quel est votre besoin le plus urgent en matière de perfectionnement professionnel en ce qui a trait aux élèves qui ont des besoins spéciaux?

Nous avons inclus des citations directes des propos des personnes interrogées lorsque ces citations sont représentatives de la majorité des suggestions sur le thème concerné. Il y a eu 459 réponses au total. Les thèmes apparaissent dans l'ordre allant du plus fréquent au moins fréquent.

- **Augmenter la formation et les ressources pour les enseignants dans les secteurs suivants :**
  - types spécifiques de besoins spéciaux auxquels ils sont confrontés dans la salle de classe (cas exceptionnels comme autisme et syndrome de Down)
  - différents types de troubles d'apprentissage et de besoins spéciaux qui existent
  - comment offrir un bon enseignement dans une salle de classe intégrant tous les élèves et comment enseigner à des classes à niveaux multiples :

    Comment travailler avec les élèves qui suivent un PPI en tête-à-tête avec 25 autres élèves dans la classe, qui ont tous besoin de mon attention.

    Mes études et ma formation m'ont appris à être un enseignant « normal ». Je n'ai pas suivi de cours sur l'éducation spéciale qui me fourniraient le savoir-faire nécessaire pour pouvoir planifier des programmes pour les élèves qui ont des besoins spéciaux qui arrivent dans ma salle de classe.

  - supervision, formation et travail avec les aide-enseignants
  - formation médicale sur des choses comme l'utilisation de cathéters, la physiothérapie, la gestion des crises d'épilepsie ou autres

- **Les enseignants demandent plus de temps dans les domaines suivants :**
  - planification de programmes appropriés (stratégies didactiques et pédagogiques efficaces) pour les élèves qui ont des besoins spéciaux
  - préparation des PPI
  - rencontres avec les aide-enseignants

- **Il faut mettre en place du perfectionnement professionnel pour tout le personnel concernant les adaptations, les PPI et les besoins en planification de programme, pour que les choses soient cohérentes sur l'ensemble du système.**

- **Meilleur accès aux technologies fonctionnelles — fournir le temps et la formation nécessaires pour que les enseignants et les aide-enseignants puissent mettre en œuvre ces technologies dans la salle de classe.**

Formations et ressources dans le domaine de la gestion du comportement et de la maîtrise de la colère :

- intervention non violente en situation de crise
- autodéfense
- comment bien gérer les élèves qui ont des problèmes de comportement graves

- **Augmenter la formation et les ressources pour les aide-enseignants.**
  - Il faudrait inclure les aide-enseignants lors des réunions sur les PPI et il faudrait qu'ils aient accès à du perfectionnement professionnel.
  - Il faudrait embaucher plus d'aide-enseignants.

- **Il faut des classes de taille plus petite pour pouvoir bien gérer les classes comprenant des élèves qui ont des besoins spéciaux.**

- **Il faut avoir accès à de meilleures ressources pour adapter les programmes aux élèves qui ont des besoins spéciaux.**

- **Il faut augmenter la communication entre les différents membres du personnel de l'école.**

- **Il faut augmenter le nombre d'orthophonistes, de psychologues scolaires, d'ergothérapeutes et de spécialistes de l'autisme.**

- **Il faut un temps d'attente plus court pour les évaluations professionnelles et une identification et une évaluation dès les premiers stades.**

- **Il faudrait que les enseignants-ressources et les enseignants en centre d'apprentissage suivent des formations en cours d'emploi ensemble afin qu'ils puissent discuter des problèmes des élèves qui ont des besoins spéciaux. Il ne faut pas les séparer par niveaux.**

6.0 Récapitulatif des réponses à la question 9 du formulaire de réponse pour les éducateurs

Vous trouverez ci-dessous un récapitulatif des principaux thèmes mentionnés en réponse à la question 9 du formulaire de réponse pour les éducateurs :

Est-ce que vous pensez qu'il y a des domaines spécifiques sur lesquels le ministère de l'Éducation devrait concentrer ses efforts afin d'améliorer l'éducation pour les élèves qui ont des besoins spéciaux? Si oui, veuillez expliquer quels sont ces domaines.

Nous avons inclus des citations directes des propos des personnes interrogées lorsque ces citations sont représentatives de la majorité des suggestions sur le thème concerné. Il y a eu 427 réponses au total. Les thèmes apparaissent dans l'ordre allant du plus fréquent au moins fréquent.

- **Commentaires sur l'« intégration »**
  - La théorie de l'intégration bénéficie d'un soutien important.
  - L'intégration de tous les élèves qui ont des besoins spéciaux dans la salle de classe n'a pas réussi.
  - Il est très difficile d'enseigner à une classe composée d'individus dont les capacités intellectuelles couvrent un vaste éventail.
  - Il faudrait adopter une approche « de simple bon sens », dans laquelle les élèves qui ont des besoins spéciaux suivraient les cours d'éducation artistique, de musique, d'éducation physique, etc. avec la classe normale, mais seraient regroupés pour les matières comme les mathématiques, la langue, les sciences et les sciences humaines. Les élèves continueraient ainsi à profiter de leur intégration et de leurs interactions avec les autres élèves, tout en travaillant dans un cadre plus confortable pour les matières plus théoriques.
  - Certains élèves bénéficieraient d'un meilleur service s'ils étaient dans une classe séparée, où ils pourraient acquérir des aptitudes à la vie quotidienne et professionnelle.
  - Pour pouvoir « intégrer » les élèves, il faut fournir les structures de soutien appropriées dans la salle de classe.
  - Demandes de perfectionnement professionnel sur l'intégration.

- **Augmenter le nombre d'aide-enseignants dans le système**
  - Il faudrait que les postes d'aide-enseignants soient des postes à 100 % (et non à 80 %).
  - Il faudrait qu'un plus grand nombre d'élèves qui ont des besoins spéciaux aient accès à des aide-enseignants.
  - Les aide-enseignants sont uniquement disponibles pour les enfants qui : font une fugue, ont besoin d'aide pour la toilette ou l'alimentation ou qui sont une menace pour eux-mêmes ou pour les autres.
  - Il faut des aide-enseignants pour les élèves qui ont des problèmes de comportement ou d'attention.
  - Il faudrait un aide-enseignant dans chaque salle de classe.
  - Augmenter la proportion d'aide-enseignants par rapport au nombre d'élèves.

- **Il faut changer la composition des classes et réduire la taille des classes pour que l'enseignant puisse gérer une salle de classe comprenant des élèves qui ont des besoins spéciaux de façon appropriée.**
  - Il faudrait que les classes qui ont un nombre élevé d'élèves qui ont des besoins spéciaux aient un effectif réduit.
  - Il faudrait fixer une limite maximum pour les classes à tous les niveaux de la scolarité afin de garantir qu'on réponde aux besoins de tous les élèves.

- **Les enseignants demandent plus de temps dans les domaines suivants :**
  - Il faut ajuster la charge de travail des enseignants afin de leur accorder du temps de préparation pour l'élaboration et la mise en œuvre de programmes appropriés pour les élèves, y compris pour des activités de consultation auprès des parents et des autres membres du personnel.
  - préparation des PPI
  - travail auprès des élèves qui ont des besoins spéciaux dans la salle de classe

- **Fournir plus de ressources et de documents pour les enseignants.**
  - Documents pratiques :
  - *Documents pour le travail auprès des élèves qui ont besoin de ressources d'un niveau inférieur. Par exemple, les élèves en cours de sciences de 10e année dont le niveau de lecture correspond à la 3e année ont besoin de textes différents qui couvrent les concepts scientifiques de base.*
  - Information sur l'art de préparer et d'offrir des PPI.
  - Types spécifiques de besoins spéciaux auxquels ils sont confrontés dans la salle de classe (cas exceptionnels comme autisme et syndrome de Down).
  - Différents types de troubles d'apprentissage et de besoins spéciaux qui existent.
  - Comment offrir un bon enseignement à de multiples niveaux dans la même salle de classe.
  - Superviser, former et travailler avec les aide-enseignants.
  - Il faut mettre en place du perfectionnement professionnel pour tout le personnel concernant les adaptations, les PPI et les besoins en planification de programme pour que les choses soient cohérentes sur l'ensemble du système.

- **Les aide-enseignants ont besoin de formations/qualifications plus spécifiques et de possibilités de formations en cours d'emploi.**

- **Il faut plus de partenariats et de programmes pour gérer la transition de l'école à la communauté pour les élèves qui ont des besoins spéciaux.**
  - Il faudrait que les élèves qui ont des besoins spéciaux disposent d'options leur permettant d'acquérir des aptitudes à la vie quotidienne et au travail qu'ils pourront utiliser lors de la transition de l'école à la communauté. Cela veut dire entre autres qu'ils doivent apprendre à défendre leurs propres droits de façon positive.

- **Les enfants qui ont des incapacités physiques se voient offrir plus de soutien que les enfants qui ont des troubles d'apprentissage et des problèmes de comportement.**
  - Les élèves qui ont des troubles d'apprentissage ne reçoivent pas le soutien dont ils ont besoin.
  - Les élèves qui se situent à un niveau fonctionnel plus élevé et qui tireraient grandement profit d'une aide relativement minime passent entre les mailles du filet du système.

- **Augmenter le nombre d'enseignants-ressources.**
  - Les enseignants-ressources ont besoin de plus de temps et ne sont pas capables de bien mettre en œuvre la formation professionnelle qu'ils reçoivent, lorsqu'ils retournent au centre d'apprentissage.
  - Les enseignants-ressources ont besoin de plus de formation.
  - Augmenter la proportion d'enseignants-ressources par rapport au nombre d'élèves.

- **Meilleur accès aux technologies fonctionnelles, aux salles multi-sensorielles et aux salles Snoezelen.**
  - Fournir le temps et la formation nécessaires pour permettre aux enseignants et aux aide-enseignants de mettre en œuvre les technologies dans la salle de classe.

- **Les élèves doués ne bénéficient pas de l'attention nécessaire et ne sont pas mis au défi de réaliser leur plein potentiel.**

- **Augmenter le nombre de spécialistes (orthophonistes, psychologues scolaires, enseignants-ressources, spécialistes en autisme, conseillers d'orientation, spécialistes des troubles d'apprentissage graves, spécialistes des technologies fonctionnelles, ergothérapeutes, physiothérapeutes) et de structures de soutien de la CESPA.**

- **Réduire les périodes d'attente pour les évaluations professionnelles et pour l'identification et l'évaluation dès les premiers stades.**

7.0 Récapitulatif des réponses à la question 9 du formulaire de réponse pour les parents/tuteurs/membres de la communauté

Vous trouverez ci-dessous un récapitulatif des principaux thèmes mentionnés en réponse à la question 9 du formulaire de réponse pour les parents/tuteurs/membres de la communauté :

Est-ce que vous pensez qu'il y a des domaines spécifiques sur lesquels le ministère de l'Éducation devrait concentrer ses efforts afin d'améliorer l'éducation pour les élèves qui ont des besoins spéciaux? Si oui, veuillez expliquer quels sont ces domaines.

Nous avons inclus des citations directes des propos des personnes interrogées lorsque ces citations sont représentatives de la majorité des suggestions sur le thème concerné. Il y a eu 328 réponses au total. Les thèmes apparaissent dans l'ordre allant du plus fréquent au moins fréquent.

- **Commentaires sur l'« intégration »**
  - Certains élèves bénéficieraient d'un meilleur service s'ils étaient dans une classe séparée, où ils pourraient acquérir des aptitudes à la vie quotidienne et professionnelle.
  - *Dans sa forme actuelle, l'intégration se fait aux dépens de l'éducation des autres élèves... L'enseignement est ralenti par le temps consacré à la gestion des comportements perturbateurs graves.*
  - Pour que l'intégration fonctionne, il faut que les structures de soutien nécessaires soient en place.
  - Il pourrait être plus utile de placer les élèves avec leurs camarades du même niveau sur le plan cognitif et non avec leurs camarades du même âge.

- **Fournir plus de ressources et de formation pour les aide-enseignants.**
  - Accorder plus de temps de travail aux aide-enseignants pour tous les élèves qui ont des besoins spéciaux.
  - Les aide-enseignants ont besoin de formations/qualifications plus spécifiques.
  - Il faudrait plus de cohérence dans l'affectation des aide-enseignants et il ne faudrait pas que les parents soient obligés de se battre chaque année pour obtenir le soutien d'un aide-enseignant.
  - Il faudrait offrir une formation aux aide-enseignants sur les incapacités spécifiques auxquels ils sont confrontés dans la salle de classe.
  - Il faudrait embaucher plus d'aide-enseignants.
  - Il faudrait inviter les aide-enseignants aux réunions sur le PPI avec les parents et le personnel.

- **Réduire les périodes d'attente pour les évaluations professionnelles et pour l'identification et l'évaluation dès les premiers stades.**
  - Il faut des psychologues pour effectuer les évaluations spécialisées afin de mettre en évidence les troubles d'apprentissage et autres problèmes de santé mentale chez les jeunes enfants.
  - Il faudrait un meilleur accès aux orthophonistes pour les élèves qui ont besoin de leurs services.
  - Il faudrait que les services d'ergothérapie soient plus faciles d'accès dans les conseils scolaires.

- **Les élèves qui ont des troubles d'apprentissage ne reçoivent pas le soutien dont ils ont besoin :**
- **Les élèves qui se situent à un niveau fonctionnel plus élevé et qui tireraient grandement profit d'une aide relativement minime passent entre les mailles du filet du système.**
  Les troubles d'apprentissage sont eux aussi des besoins spéciaux. Il semble qu'il y ait beaucoup d'aide disponible pour ceux qui ont des incapacités « visibles », mais qu'il y ait un manque visible d'aide pour ceux qui ont des troubles d'apprentissage.

- **Les élèves doués ne bénéficient pas de l'attention nécessaire et ne sont pas mis au défi de réaliser leur plein potentiel.**

- **Il faudrait accorder une plus grande importance aux suggestions des parents lors du processus de planification de programme.**
  - Il faudrait que les parents soient traités comme des partenaires à part entière et participent davantage à l'élaboration des plans de programme individualisés :
    Il faut reconnaître les parents comme étant les experts concernant leur propre enfant.

    Lorsque je rencontre les enseignants, nous nous rencontrons en tant qu'équipe représentant les « éducateurs » de mon enfant. Il arrive trop souvent que j'aie le sentiment que les éducateurs professionnels ne tiennent pas compte du fait que les parents sont eux aussi des éducateurs de leurs enfants.

- **Il faudrait affecter les aide-enseignants en fonction des besoins de l'enfant et non en fonction de l'ancienneté ou des conventions collectives.**

- **Il faut que les élèves qui ont des besoins spéciaux aient accès aux ressources de façon cohérente.**
  - Il faudrait qu'on accorde aux parents du temps avec l'aide-enseignant pour leur enfant de façon continue d'une année à l'autre.

- **Meilleur accès aux technologies fonctionnelles — il faut des formations pour les aide-enseignants et les enseignants pour qu'ils puissent bien utiliser ces technologies.**

- **Il faudrait qu'il y ait plus d'options pour les élèves qui ont des besoins spéciaux qui font la transition de l'école à la communauté.**
  - L'offre d'un programme pour diplômés axé sur les métiers aiderait les élèves à acquérir des aptitudes à la vie quotidienne et à se développer sur le plan social.
  - Il faudrait enseigner aux élèves qui ont des besoins spéciaux plus d'aptitudes à la vie quotidienne qui les aideraient à acquérir une plus grande autonomie.

- **Il faudrait que la taille de la classe soit le reflet des besoins des élèves de la classe :**
  - Lorsqu'on calcule la taille des classes, il faudrait que les élèves qui ont des besoins spéciaux soient équivalents à deux élèves.

- **Les écoles privées pour élèves qui ont des besoins spéciaux ont un rôle pour ce qui est de compléter le système public pour l'enseignement aux élèves qui ont des troubles d'apprentissage.**
  - Il faudrait que le soutien pour les frais de scolarité soit à la disposition de tous ceux qui sont admissibles.
  - Il faudrait que le soutien pour les frais de scolarité reste disponible aussi longtemps que l'enfant en a besoin et pas seulement pendant trois ans.
  - Éliminer la nécessité d'avoir un PPI à l'école publique pour pouvoir demander un soutien pour les frais de scolarité.

- **Il faut examiner les possibilités de coopération et de financement interagences pour corriger les carences du système.**
  - Il faut que le ministère de l'Éducation travaille en collaboration plus étroite avec les ministères des Services communautaires, de la Justice et de la Santé pour aider les élèves qui ont des besoins spéciaux à faire la transition vers le monde du travail.

8.0 Récapitulatif des soumissions individuelles et collectives par écrit

Vous trouverez ci-dessous un récapitulatif des thèmes principaux contenus dans les soumissions individuelles et collectives par écrit reçues par le comité d'étude. Nous avons inclus des citations directes des propos des personnes interrogées lorsque ces citations sont représentatives de la majorité des suggestions sur le thème concerné.

Nous avons reçu au total 53 soumissions, 13 collectives et 40 individuelles. Les thèmes apparaissent dans l'ordre allant du plus fréquent au moins fréquent.

- **Prolonger et élargir le programme de soutien pour les frais de scolarité.**
  - Il faut supprimer la limite de temps pour le programme de soutien pour les frais de scolarité et il faudrait que ce programme soient à la disposition des élèves aussi longtemps qu'ils ont besoin du soutien.[2]
  - Il faudrait que tous les élèves dont les troubles d'apprentissage sont établis aient accès au soutien pour les frais de scolarité, qu'ils aient un PPI ou non et quels que soient les autres critères.
  - Il faudrait prendre en compte les recommandations des écoles privées pour élèves qui ont des besoins spéciaux et des PPI que ces écoles produisent lors de l'évaluation des besoins de l'élève à l'avenir.

- **Augmenter le nombre d'orthophonistes, de psychologues scolaires, d'ergothérapeutes et de spécialistes de l'autisme.**
  - Les orthophonistes ont une charge de travail qui n'est pas raisonnable et les contraintes de temps affectent la qualité de leur travail.
  - Il faut plus de financement pour embaucher des orthophonistes, des psychologues scolaires, des ergothérapeutes et des enseignants-ressources. Les enfants qui ont des besoins spéciaux sont repérés trop tard à l'heure actuelle parce qu'ils n'ont pas accès aux spécialistes.

- **Augmenter la formation et les ressources pour les enseignants :**
  - Il faut former les enseignants sur les types spécifiques de besoins spéciaux auxquels ils sont confrontés dans la salle de classe (cas exceptionnels comme l'autisme et le syndrome de Down).
  - Il faudrait former les enseignants sur l'art d'élaborer et de mettre en œuvre un PPI.

- **Augmenter la formation et les ressources pour les aide-enseignants :**
  - Il faut établir une norme provinciale concernant les études et la formation des aide-enseignants.
  - Il faut plus de financement pour ramener les postes d'aide-enseignants à 100 %.
  - Il faut que les conseils scolaires travaillent avec les écoles individuellement pour garantir que les aide-enseignants soient en mesure de participer à la planification de programme et reçoivent du perfectionnement professionnel.
  - Il faudrait changer moins souvent les affectations des aide-enseignants, afin de garantir plus de cohérence et de stabilité pour les élèves.

[2] Ceci constitue la réponse la plus fréquemment citée dans les soumissions écrites.

- Il faudrait former les aide-enseignants sur les types spécifiques de besoins spéciaux auxquels ils sont confrontés dans la salle de classe (cas exceptionnels comme l'autisme, le syndrome de Down et le langage des signes).
- Il faudrait plus de financement pour augmenter le nombre de postes d'aide-enseignants.

- **Il faudrait mettre le montant de financement attribué pour l'élève à la disposition des parents qui choisissent de ne pas inscrire leur enfant dans le système scolaire public.**
  - Le financement par élève suivrait l'enfant du système public à l'établissement auquel il s'inscrit, quel qu'il soit. Ceci offrirait aux parents d'enfants ayant des besoins spéciaux plus de choix pour l'éducation de leur enfant, que ce soit dans une école privée, dans la salle de classe (intégration) ou dans une classe pour élèves qui ont des besoins spéciaux.

- **Il faut accorder plus d'attention aux enfants qui ont des troubles d'apprentissage.**
  - Les enfants dont le comportement en classe est bon ne reçoivent pas les ressources dont ils ont besoin.
  - Souvent, les élèves dont les troubles d'apprentissage sont légers ou moyens ne sont pas repérés et, quand ils le sont, ils n'ont pas accès aux services parce qu'il y a des élèves dont les besoins sont plus grands.

- **Il faut plus de clarté dans la définition de l'intégration.**
  - Il faut faire une distinction entre intégration sociale et intégration scolaire. L'intégration ne se fait pas nécessairement à 100 % dans la salle de classe :
    Le but de l'intégration est que tous les élèves puissent faire leurs études avec leurs pairs et de garantir que les élèves souffrant d'incapacités ne soient pas exclus et ne fassent pas l'objet d'une ségrégation. Mais les « pairs », ce ne sont pas seulement les autres personnes du même âge; cela peut aussi signifier les personnes dont les capacités sont semblables ou dont la situation, comme le fait de souffrir d'un trouble d'apprentissage, est semblable.

  - Il faudrait redéfinir l'« intégration » en tenant compte du point de vue de l'élève.

- **Augmenter le temps consacré à l'acquisition d'aptitudes à la vie quotidienne pour les élèves qui ont des besoins spéciaux.**
  - Les programmations d'initiatives de travail aideraient les élèves qui ont des besoins spéciaux à acquérir les aptitudes dont ils ont besoin pour pouvoir trouver un emploi.
  - Les programmes d'acquisition d'aptitudes à la vie sociale seraient utiles pour les enfants au niveau élémentaire.
  - Il faut que le programme d'études se concentre sur la préparation des élèves qui ont des besoins spéciaux à une vie autonome et tienne compte de l'acquisition des aptitudes nécessaires pour que les élèves puissent apporter leur contribution à la communauté.
  - Bon nombre des cours théoriques de l'école secondaire ne sont pas l'endroit idéal pour placer les élèves qui suivent un PPI.

- **L'intégration fonctionne mieux au niveau élémentaire.**
  - Il faudrait que le ministère de l'Éducation évalue la situation en matière d'intégration au premier cycle du secondaire et au deuxième cycle du secondaire et apporte des changements afin de mieux répondre aux exigences de l'éducation spéciale.

- **Il faut élaborer plus de programmes facilitant la transition pour les élèves qui ont des besoins spéciaux de la maison à l'école, d'un niveau à l'autre et de l'école à la communauté.**
  - Il faut que le ministère de l'Éducation, le ministère de la Santé et le ministère des Services communautaires répondent aux besoins des élèves ayant des besoins spéciaux qui font la transition de l'école à la communauté.
  - Les transitions d'une année à l'autre et d'une école à l'autre manquent de cohérence. Les parents ne savent pas de combien de soutien leur enfant bénéficiera l'année suivante.
  - Il faudrait en faire plus concernant les enfants en transition du préscolaire au système scolaire.

- **Meilleures relations de travail avec les autres agences (ministère de la Santé, ministère de la Justice, ministère des Services communautaires).**
  - Le fait d'avoir une entente interministérielle entre le ministère des Services communautaires et le ministère de l'Éducation permettrait de garantir un financement adéquat pour les programmes d'éducation auprès des jeunes enfants (intervention préventive).
  - Il faudrait qu'il y ait des relations de travail plus étroites avec les centres IWK et que ces centres mettent en commun leurs dossiers avec les écoles.

- **Il faudrait que les élèves qui ont des besoins spéciaux aient davantage accès à la technologie fonctionnelle et également que les enseignants et les aide-enseignants aient la formation appropriée pour utiliser cette technologie.**

- **Il y a un manque de programmes d'identification et d'intervention dès les premiers stades. Il faudrait que les évaluations se fassent plus tôt et que les temps d'attente pour ces évaluations diminuent.**

- **Il faut réduire la taille des classes et tenir compte de la composition des classes lorsqu'on choisit les affectations.**

- **Il faudrait que les parents participent davantage au processus de planification de programme et à l'éducation des élèves qui ont des besoins spéciaux.**

- **Augmenter le nombre d'heures de travail des orthophonistes travaillant dans le secteur éducatif.**[3]
  - Sur les 129 orthophonistes (ÉTP) qui travaillent dans le secteur de la santé et de l'éducation, seuls 52 (soit 40 %) offrent des services toute l'année. Les orthophonistes travaillant dans le secteur éducatif travaillent 195 jours par an, tandis que les orthophonistes financés par le secteur de la santé et travaillant pour les centres de traitement des troubles de l'audition et du langage de la Nouvelle-Écosse travaillent 235 jours par an.
  - Ceci signifie qu'un ÉTP en éducation équivaut à seulement 0,8 ÉTP (195/235) en santé. La plupart des lacunes dans les services pourraient être comblées grâce à la combinaison des ressources actuelles en orthophonie. Par exemple, si tous les 77 (ÉTP) orthophonistes offrant des services aux enfants d'âge scolaire travaillaient pendant toute l'année (et non

[3] Proposition émanant d'une soumission des centres de traitement des troubles de l'audition et du langage de la Nouvelle-Écosse.

pendant l'année scolaire seulement), la Nouvelle-Écosse gagnerait 13 ÉTP supplémentaires sans augmentation du coût.
- Ceci permettrait d'apporter des améliorations importantes (équivalant à un financement supplémentaire de 900 000 $) aux services pour les enfants qui ont des besoins spéciaux. À l'heure actuelle, il y a plusieurs modèles de prestation de services fonctionnant en parallèle (santé / éducation) pour les enfants d'âge préscolaire et les enfants d'âge scolaire.

- Les écoles privées pour élèves qui ont des besoins spéciaux ont un rôle complémentaire par rapport au système public pour ce qui est de l'enseignement aux élèves qui ont des troubles d'apprentissage.[4]
  - On pourrait utiliser des évaluations indépendantes pour déterminer si telle école privée est un établissement approprié et pour évaluer la viabilité du retour dans la salle de classe ordinaire dans le système public.
  - Il faudrait que les écoles privées soient considérées comme un partenaire sous-traitant dans le secteur éducatif.
  - Il faudrait que chaque conseil scolaire ait accès à une école privée.

[4] Proposition émanant d'une soumission de Churchill Academy.

Annexe E

Recommandations sur l'éducation du rapport de la commission d'enquête Nunn

Recommandation n° 31

Il faudrait que le ministère de l'Éducation s'assure que les enseignants et les administrateurs disposent de formations supplémentaires concernant les meilleures pratiques en vue d'aider les élèves souffrant d'un trouble déficitaire de l'attention ou d'un autre trouble et qu'il y ait un financement adéquat pour l'évaluation et l'intervention dès les premiers stades auprès des élèves souffrant de ces troubles en Nouvelle-Écosse.

Recommandation n° 32

Il faudrait que le ministère de l'Éducation envisage un financement supplémentaire pour des initiatives visant à élaborer et à maintenir des programmes et des structures de soutien encourageant la mise en place d'un lien solide entre l'école et les élèves à risque, soit dans le cadre des écoles ordinaires soit dans le cadre de programmes de substitution spécifiques. Je recommande en particulier (sans que cela limite la portée de la présente recommandation) :

- que le ministère envisage l'introduction d'un financement ciblé pour les enseignants de soutien au premier cycle du secondaire partout dans la province;
- que le ministère et le Halifax Regional School Board continuent et élargissent leurs programmes respectifs « Youth Pathways and Transitions ».

Recommandation n° 33

Le ministère de l'Éducation devrait mettre en évidence, en consultation avec les conseils scolaires, des mesures efficaces en vue de mettre en application les dispositions de la loi sur l'éducation et de réduire les taux d'absentéisme dans les écoles de la Nouvelle-Écosse.

Recommandation n° 34

Le ministère de l'Éducation devrait offrir aux écoles de la Nouvelle-Écosse, parallèlement à la stratégie de la province pour les enfants et les jeunes à risque, une panoplie adéquate d'espaces, d'employés et de programmes pour les solutions au sein de l'école remplaçant les mesures disciplinaires de suspensions en dehors de l'école.

Annexe F

Ressources

Arsenault, E, *From Taxis to School Buses: An Inclusive Approach to Student Transportation*, Wolfville (N.-É.), Acadia University, 2006.

Association For Supervision and Curriculum Development, *The Learning Compact Redefined: A Call To Action—A Report of the Commission on the Whole Child*, <http://www.ascd.org/learningcompact> (site consulté en février 2007).

Borko, H, « Professional development and teacher learning: Mapping the terrain », *Educational Researcher* (2004).

Bryant, J., D. Comptin, D. Fuchs et L. Fuchs, *Responsiveness to-Intervention: A New Method of Identifying Students with Disabilities*, National Research Center on Learning Disabilities, document distribué lors du congrès CEC International Conference Handout, 2006.

Bunch, G., *Inclusive Education and the Attitudes of Teachers*, article présenté au Geneva Centre for Autism, International Symposium on Autism, 1998.

Burrello, L., C. Lashley et E. Beatty, *Educating All Students Together*, Californie, Corwin Press, 2001.

Canadian Institute of Reading Recovery, *National Implementation Data*, 2006.

Canadian Institute of Reading Recovery, *Standards and Guidelines Based on the Principles of Reading Recovery*, 3e éd., Canadian National Institute of Reading Recovery, 2006.

Carter, D., « At A Crossroads », *IMFC Review* (automne/hiver 2006), p. 8–13, <www.imfcanada.org/article_files/Review_web.pdf> (site consulté en février 2007).

Child and Youth Action Committee, *Provincial Transition Committee Recommendation*, Halifax (Nouvelle-Écosse), 2006.

Child and Youth Action Committee, *Provincial Transition Committee Recommendations*, Halifax (Nouvelle-Écosse), 2006.

Comité d'étude du processus de fermeture d'écoles (Nouvelle-Écosse), ministère de l'Éducation, *Étude du processus de fermeture d'écoles – Rapport et recommandations du comité d'étude*, Halifax (Nouvelle-Écosse), Province de la Nouvelle-Écosse, 2007.

Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique, *Pre-School Services*, Halifax (Nouvelle-Écosse), Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique.

Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique, *Review Survey 2006*, Halifax (Nouvelle-Écosse), Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique, 2006.

Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique, *Transition Checklist—Pre-School Child to Public School*, Halifax (Nouvelle-Écosse), Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique, 2005.

Conseil étudiant de la Nouvelle-Écosse pour l'éducation, *Breaking Down Barriers: A Students' Perspective on Special Needs Education*, Halifax (N.-É), Province de la Nouvelle-Écosse, 2007.

Corcoran, T.B., *Helping Teachers Teach Well: Transforming Professional Development* (CPRE Policy Brief No. RB-16), New Brunswick, NJ, Consortium for Policy Research in Education, 1995.

Crawford, C., *A View from the Summit: Inclusive Education in Canada—Key Issues and Directions for the Future,* Toronto (Ontario), L'Institut Roeher Insititute, 2005.

Crawford, C., *Scoping Inclusive Education for Canadian Students with Intellectual and Other Disabilities*, Toronto (Ontario), L'Institut Roeher Insititute, 2005.

Crawford, C., *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education*, Toronto (Ontario), L'Institut Roeher Insititute, 2004.

Department of Education and Skills, *Extended Schools: Access to Opportunities and Services for All,* Annesley, Nottingham, DFES Publication, 2005.

Directeurs provinciaux des services aux élèves et directeurs des programmes de la CESPA, *A Proposal for Phase II of the Review of APSEA'S Programs and Services, Administrative Structure, Finance, and Governance*, Nouvelle-Écosse, directeurs provinciaux des services aux élèves et directeurs des programmes de la CESPA, 2005.

Elmore, R.F. et D. Burney, *Investing in teacher learning and instructional improvement*, San Francisco, Jossey-Bass, 1999.

Elmore, R.F., *Bridging the Gap Between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Development in Education*, Washington, DC, Albert Shanker Institute, 2002.

Extended Schools-Theory, Practice and Issues, <http://www.infed.org/schooling/extended_schooling.htm> (site consulté en mars 2007).

Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario, *Fulfilling the Promise: Ensuring Success for Students with Special Needs*, Toronto (Ontario), ETFO, 2002.

French, C., *Educators' Perceptions of the IPP Process,* rapport commandé par le Nova Scotia Teachers Union, 1998.

Fuchs, D. et D. Mellard, *SLD Determination: What we know, don't know,* Early Intervening Services (EIS) and Responsiveness to Intervention (RTI), <http://www.nrcld.org/presentations/2006/Mellard> (site consulté en mars 2007).

Fullan, M., *The New Meaning of Educational Change* (4e éd.), New York, Teachers College Press, 2007.

Gouvernement de l'Ontario. *Loi sur l'accès équitable aux professions réglementées,* 2006.

Gouvernement de la Saskatchewan, *Human Services Integration Forum,* <http://www.sasklearning.gov.sk.ca> (site consulté en mars 2007).

Gouvernement de la Saskatchewan. *About School Plus,* <http://www.schoolplus.gov.sk.ca> (site consulté en mars 2007).

Halifax Regional School Board, *Reading Recovery – Parent Information Brochure,* Halifax (Nouvelle-Écosse), HRSB, 2007.

Hanvey, L., *Les enfants et les jeunes avec des besoins spéciaux*, Ottawa, Conseil canadien de développement social, 2001.

Hehir, T., *New Directions in Special Education,* Massachusetts, Harvard Education Press, 2005.

Hogg, William D., *Nova Scotia Regional School Boards: Funding Formula Framework*, Halifax (Nouvelle-Écosse), ministère de l'Éducation, 2004.

Interdepartmental Speech-Language Pathology Working Group, *Speech Language Pathology Focus Groups – Background Document*, Halifax (Nouvelle-Écosse), ministère de la Santé et ministère de l'Éducation et de la Culture, 1996.

IWK Health Centre Clinical Neurosciences and Rehabilitation, *Brief for the Minister's Review of Services of Students with Special Needs, May 9, 2007.*

Lehr, R. et J. Sumarch, *An Evaluation Report of the Comprehensive Guidance and Counselling Program for the Department of Education,* Halifax (Nouvelle-Écosse), Province de la Nouvelle-Écosse, 1999.

Lieberman, A. et D. Woods, *Inside the National Writing Project. Connecting Network Learning and Classroom Teaching,* New York, Teachers College Press, 2003.

Lyon, G. Reid et M. Fletcher, « Early Warning System—How to Prevent Reading Disabilities », *No.2 TOC,* Hoover Institution, Standford University, 2001.

MacKay, A.W., *Inclusive Education and Maximizing Our Human Potential,* Perspectives 6(2), Ottawa (Ontario), Canadian Teachers' Fredericton, 2006.

MacKay, W., *Connecting Care and Challenge: Tapping into our Human Potential – Inclusive Education,* dans *A Review of Programming and Services in New Brunswick*, 2006.

Meldrum, M. et A. Lloyd, *Students with Spina Bifida and/or Hydrocephalus*, Canada, Association de spina-bifida et d'hydrocéphalie du Canada, 2002, <http://www.nrcld.org/presentations/2006/mellard> (site consulté en mars 2007).

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, *Directives pour les aide-enseignantes et les aide-enseignants,* Halifax (Nouvelle-Écosse), Province de la Nouvelle-Écosse, 1998.

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, *Effective Special Education Programming and Services*, Halifax (Nouvelle-Écosse), Province de la Nouvelle-Écosse, 2003.

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, *Guidelines for Accessing Regional Programming and Services for Students with Severe Learning Disabilities* (SLD), Halifax (Nouvelle-Écosse), Province de la Nouvelle-Écosse, 2005.

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, *Le processus de planification de programme – Guide pour les parents*, Halifax (Nouvelle-Écosse), Department of Education, 2006.

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, *Lignes directrices concernant l'administration de médicaments aux élèves*, Halifax (Nouvelle-Écosse), Province de la Nouvelle-Écosse, 2007

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale,* Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse, 1996.

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, *Post-Secondary Disability Service Brochure*, Halifax (Nouvelle-Écosse), Province de la Nouvelle-Écosse.

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, *Programme global en orientation scolaire et en counselling*, Halifax (Nouvelle-Écosse), Province de la Nouvelle-Écosse, 2007.

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, *Rapport du Comité d'étude de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale*, Halifax (Nouvelle-Écosse), Province de la Nouvelle-Écosse, 2001.

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, *Teacher Certification*, Halifax (Nouvelle-Écosse), Province de la Nouvelle-Écosse. http://www.ednet.ns.ca (date accessed March, 2007).

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, *Technologie fonctionnelle*, Halifax (Nouvelle-Écosse), Province de la Nouvelle-Écosse, 2006.

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, *Vie et apprentissage*, Halifax (Nouvelle-Écosse), Province de la Nouvelle-Écosse, 2005.

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, *Vie et apprentissage II – Bâtir des avenirs meilleurs ensemble*, Halifax (Nouvelle-Écosse), Province de la Nouvelle-Écosse, 2006.

Ministère de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle-Écosse, *Manuel concernant le transport des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage en Nouvelle-Écosse*, Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse, 1999.

Ministères de l'Éducation et de la Culture et de la Santé de la Nouvelle-Écosse, *Summary Report Public Consultation on Speech Language Pathology Services in Nova Scotia*, Halifax (Nouvelle-Écosse), Ministères de l'Éducation et de la Culture et de la Santé, 1996.

Ministères de l'Éducation et de la Culture, des Services communautaires et de la Santé de la Nouvelle-Écosse, *Interdepartmental Protocols for the Provision of Generalized School Health Services in the Public School System*, Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse, 1998.

National Association of State Directors of Special Education and the Council of Administrators of Special Education, *Response to Intervention*, Reston, Virginie, Council of Administrators of Special Education, 2006.

North American Trainers Group, *What Evidence Says about Reading Recovery*, Columbus, Ohio, Reading Recovery Council of North America, 2002.

Nouvelle-Écosse, *Hansard Nova Scotia House of Assembly Committee on Human Resources, Agencies, Boards, Commissions, and Inclusion P–12*, Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse, 2006.

Nouvelle-Écosse, *Hansard Nova Scotia House of Assembly Committee on Public Accounts*, Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse, 2006.

Nouvelle-Écosse, *Loi sur l'éducation et règlements établis en apprentissage de la loi sur l'éducation*, Ministère de l'Éducation, Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse, 2006.

Nouvelle-Écosse, *Report of the Auditor General to the Nova Scotia House of Assembly*, Halifax (Nouvelle-Écosse), Province de la Nouvelle-Écosse, 2005.

Nova Scotia Community College, *2007–2008 Calendar*.

Nova Scotia School Boards, *Nova Scotia School Boards Business Plans*, Nova Scotia School Boards, Halifax (N.-É.), 2007.

Nova Scotia Teachers Union, NSTU Roundtables, *Time to Learn, Time to Teach*, Halifax (N.-É.), NSTU, 2007.

Nunn, D. Merlin, *Spiraling Out of Control, Lessons Learned from a Boy in Trouble—Report of the Nunn Commission of Inquiry*, Halifax (Nouvelle-Écosse), 2006.

Porter, G.L., « Meeting the Challenge: Inclusive and Diversity in Canadian Schools », *Education Canada* 44(1), p. 48 et 50, 2004.

Provincial Transition Committee, *Recommendations*, 5 octobre 2006.

Schwarz, P., *From Disability to Possibility: The Power of Inclusive Classrooms*, Portsmouth, NH, Heinemann, 2006.

Shookner, M., *Une optique d'inclusion – Cahier d'exercices pour un regard sur l'exclusion et l'inclusion socioéconomiques*, Santé Canada, région de l'Atlantique, 2002.

Siegel, L. et S. Ladyman, *A Review of Special Education in British Columbia*, Victoria, Colombie-Britannique, ministère de l'Éducation, 2000.

South Shore Regional School Board, *Identification of Care Providers for Students with Health Care Needs*, South Shore Regional School Board, 2005.

Troubles d'apprentissage – Association canadienne, *Recommandations : Aspect canadien des troubles d'apprentissage (ACTA)*, Troubles d'apprentissage – Association canadienne, 2007 <http://www.pacfold.ca>.

Tymcak, Dr M., *School Plus a Vision for Children and Youth*, Saskatchewan Learning, Province de la Saskatchewan, 2001.

U.S. Department of Education, *What Works Clearing House*, Reading Recovery, <http://whatworks.ed.gov/InterventionReportLinks.asp> (site consulté en mars 2007).

Whitlock, W., *Delivery Model for Children and Youth who are Blind or Visually Impaired Deaf or Hard of Hearing, Deaf Blind*, mai 2006.